Año XXVIII—Nº 429—Tomo XXVII BUENOS AIRES, SEPTIEMBRE 30 DE 1908 Serie 2ª—Nº 49

# EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN

ÓRGANO DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN



DIRECTOR: ALBERTO JULIÁN MARTÍNEZ.

## Educación Patriótica

(Para el MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN)

El patriotismo es ó nó una virtud? es ó nó una fuerza?

Para el empirismo paradojal de algunos es un vicio y casi una cobardía.

Lo primero, porque exacerba la propia vanidad para menoscabar la siempre respetable dignidad ajena. Lo segundo, porque implica una forma de egoismo colectivo tendiente á conjurar el peligro de la incorporación de energías extrañas al organismo social.

El patriotismo, pensamos, es virtud y es fuerza. En el primer caso, cuando implica un hondo afecto sencillo y despojado de agresividades ridículas,—el patriotismo así sentido es amor á la madre que nos engendra, á la familia que nos alberga, á la sociedad que nos protege,—y es fuerza cuando la solidaridad social se nivela y se cohesiona, como las partículas granujientas de granito que forman unidas el bloque formidable.

Los ejércitos colecticios se desbandan ante el enemigo porque les falta la única fuerza que lleva al triunfo: la del patriotismo sincero; y las sociedades cosmopolitas, que en las horas del mercantilismo puro pueden prosperar materialmente, se desploman como

la Fenicia cuando la ahitez las congestiona ó cuando el peligro las amenaza.

Nuestra sociedad, genuinamente española en su orígen, recibió de la madre *patria* su idioma, su religión y su patriotismo,—quijotesco á veces, pero intenso y poderoso siempre.—La revolución de la independencia nacional triunfó por esto, y al abrir luego las puertas del país «para todos los hombres del mundo que quieran habitar nuestro suelo» vimos llegar en abigarrada caravana gentes de pueblos diversos que traían nuevas lenguas, nuevas religiones y un sólo fin: medrar.

El sentimiento religioso que nutrió el alma sana y moral de la sociedad argentina en su primera hora se diluyó luego en la tolerancia de todos los cultos hasta que, contaminado por éstos, se olvidó de sí mismo.....—La diversidad babilónica de las lenguas incorporò en la propia neologismos y formas sintácticas extrañas á las que le dieron gloria y prestigio, y la diafanidad del castellano cervantesco se ha enturbiado entre nosotros....! Casi no nos entendemos en la propia casa!....

¿Cuál ha sido entre tanto la suerte que le cupo al patriotismo aquel que hizo la independencia propia y la ajena: que asombró al mundo con los ecos de sus glorias; que se irguió triunfante donde quiera que puso su enseña; que combatió exitivamente contra el despotismo hasta ir á extinguirlo fuera de las fronteras de la propia patria, como si el grito del dolor ajeno lo vinculase á este por el hecho no más de que existiese en otros,—y que cuando el derecho, la justicia ó la libertad fueron amenazadas ó conculcadas por mandones atrabiliarios, se volcaba en torrentes de protestas ó de sangre, si era necesario, y vibrante, como el toque de una diana de triunfo, proclamaba irreductible la reabilitación de la libertad, de la justicia y del derecho?

Que respondan los que ante la abigarrada caravana

de gentes diversas llegadas con un sólo fin: lucrar! se vincularon á ella para hacer lo propio, olvidando que como dijo Sarmiento: «los sentimientos más generosos, el heroismo, la gloria, EL AMOR Á LA PATRIA, se amortiguan no ejercitándolos; y que la elevación del alma humana desciende y desaparece con la satisfacción exclusiva de las necesidades materiales».

Entre tanto, si hemos olvidado nuestra fe y si hemos consentido en la perversión del idioma en que nuestras madres nos enseñaron á cantar el Himno Nacional y si hasta á este mismo lo hemos profanado cercenándolo despiadadamente en horas de sentimentalismos hipócritas, si hemos rendido culto á los espejismos de un extranjerismo corruptor, si hemos vivido aplicados al afan exclusivo de mejorar nuestra ganadería y de aumentar nuestros ferrocarriles olvidando aquel sacrosanto precepto de Sarmiento y olvidándonos también de nuestros grandes que del tipo sarmientesco nos fijaron rumbos, nos marcaron rutas y nos señalaron metas, ¿qué de extraño que en la hora presente al arrojar la mirada en torno veamos cultivados los campos, aumentada la población, el comercio, la industria, la riqueza material, pero no veamos «el espíritu argentino plasmando esa masa de hombres y de fierezas; ni el potente nacionalismo de otros días, ni la Pampa que puso la república á la cabeza del continente, ni en los grandes aniversarios de la Patria aquel unánime gozo que asocia la posteridad á la gloria de sus padres.»

Tras desordenados apetitos de cultivos agrarios hemos dejado que la maleza invada al jardín; pero si á los que vivimos en la hora actual no nos es dado aromatizar la heredad con el perfume de flores que están secas, aún estamos en tiempo de sembrarlas para que renazcan y encuentren nuestros hijos saturado el ambiente por saludables influencias.

Nos toca, sin duda, vivir en un período de transición étnica en el que ha sido anulada nuestra vida cí-

vica por la irrupción violenta de elementos y formas poco propicias para su acción; pero si hemos descuidado la tarea de propender á fundirlas en nuestra forma social,—generosa, altruista y viril,—acaso abarca el nuevo día, porque acaso empiezan á disiparse sombras....

Un destino inmediato nos señala deberes que cumplir y lo premiosamente urgente que nos preparemos para satisfacerlos dando á nuestra sociedad aluvial y embrioniforme fuerzas y rasgos que la presenten cohesionada y digna de alcanzarlo.

Entramos sin duda á una nueva etapa y hay ya síntomas que lo revelan.

La historia de nuestros vasallajes toca á su fin,—pese á la iracundia pesimista de los eternos descontentos,—por excluídos en la participación directiva de la sociedad.

Esos se quejan, vociferan, anatematizan á la manera de la que rompió el espejo; pero á través de vicisitudes ineludibles y aún de errores no siempre excusables el país realiza su programa, y si en la sociedad falta el eficaz concurso de una acción educativa y propulsora, algo como una determinación superior la orienta, la conduce y la salva.

El proceso de nuestros vasallajes empieza con el de la vida colonial, bajo la férula de un despotismo secular que caducó con la revolución social de 1810. Salimos de él para caer en el de la anarquía caótica que nos condujo al que la tiranía implantó y trás de ésta, derrocada en Caseros, surgió y se impuso por casi medio siglo, el que una explicable politiolatría militarista engendró.

Durante ésta, nuestra sociedad vivió á expensas de la *consigna* que le marcaba el compás, como que del caudillaje analfabeto y feudalista habíamos pasado al predominio de caudillos intelectuales y por lo mismo, acaso, más absolutistas y á veces más peligrosos. En una curiosa conjunción histórica chocarán los repre-

sentantes de dos épocas; y si el mayor se impuso,—esto no importaría un juicio,—la modalidad característica se perpetuó por exigencias de propia conservación y por la presión de solicitaciones circundantes. De un lado los caudillos políticos; del otro el buen pueblo ignorante y resignado. Unos y otros, como que en sí mismos llevaban el gérmen de la propia degeneración, decayeron hasta el tutelaje impávido aquéllas y hasta la avilantez gomórrica éstas. Del mal surgió el remedio,—el caudillaje militarista vió llegada é ineludible su última hora y dió paso al civismo que apareció en la escena con indecisiones y temeridades de luz auroral.

Caudillaje y educación son términos antagónicos: en este episodio faltó el concurso de ésta, mientras se perpetuaban las influencias de aquel y el pueblo ignorante de sus derechos y de sus deberes ó analfabeto en la ciencia de la propia soberanía continuó—¡aún continúa tal vez!—esperando la consigna....

Con cuánta razón, con qué inerrable potencia visiva proclamaba Sarmiento la necesidad de *educar al soberano!* y el soberano era el pueblo al que Sarmiento veía expuesto á la condición á que la falta de educación lo llevó.

Para salvar y acentuar la reacción cívica, ¡eduquemos, pues, al soberano! y ya que éste se forma hoy con productos étnicos diversos y á veces antitéticos, démosle una fórmula educativa que lo plasme dentro de un molde igualador, dignificante y propicio.

Ella debe imponerse ante todo en la escuela primaria y así lo ha entendido el Consejo Nacional de Educación bajo las laudables inspiraciones de su nuevo Presidente. Desde luego, la escuela secundaria ha de ser en este caso y solo en él, continuadora de la obra que la primaria inicie; pero ésta, con cerca de 600.000 alumnos, es la encargada de la tarea fundamental ya que de ellos solo 22.000 concurren á la escuela media y de éstos 5.000 á la superior.

vica por la irrupción violenta de elementos y formas poco propicias para su acción; pero si hemos descuidado la tarea de propender á fundirlas en nuestra forma social,—generosa, altruista y viril,—acaso abarca el nuevo día, porque acaso empiezan á disiparse sombras....

Un destino inmediato nos señala deberes que cumplir y lo premiosamente urgente que nos preparemos para satisfacerlos dando á nuestra sociedad aluvial y embrioniforme fuerzas y rasgos que la presenten cohesionada y digna de alcanzarlo.

Entramos sin duda á una nueva etapa y hay ya síntomas que lo revelan.

La historia de nuestros vasallajes toca á su fin,—pese á la iracundia pesimista de los eternos descontentos,—por excluídos en la participación directiva de la sociedad.

Esos se quejan, vociferan, anatematizan á la manera de la que rompió el espejo; pero á través de vicisitudes ineludibles y aún de errores no siempre excusables el país realiza su programa, y si en la sociedad falta el eficaz concurso de una acción educativa y propulsora, algo como una determinación superior la orienta, la conduce y la salva.

El proceso de nuestros vasallajes empieza con el de la vida colonial, bajo la férula de un despotismo secular que caducó con la revolución social de 1810. Salimos de él para caer en el de la anarquía caótica que nos condujo al que la tiranía implantó y trás de ésta, derrocada en Caseros, surgió y se impuso por casi medio siglo, el que una explicable politiolatría militarista engendró.

Durante ésta, nuestra sociedad vivió á expensas de la *consigna* que le marcaba el compás, como que del caudillaje analfabeto y feudalista habíamos pasado al predominio de caudillos intelectuales y por lo mismo, acaso, más absolutistas y á veces más peligrosos. En una curiosa conjunción histórica chocarán los repre-

Estos números dicen con cumplida elocuencia cuáles son los deberes de nuestras diversas escuelas en cuanto á la educación cívica se refiere, y adjudican á la primaria no solo la tarea principal sino la mayor responsabilidad en la obra patriótica de educar al soberano.

Esa educación ha de ser necesariamente moral y patriótica; pero si nuestra infancia hoy colecticia ha de asistir solo tres ó cuatro horas diarias á la escuela pública, es evidente que para que aquella sea fecunda habrá de renunciarse al eclecticismo *de que adolece*, determinado por la absurda correlación de estudios entre las diversas escuelas: primaria, secundaria y superior.

La correlación de estudios ha sido una de las causas más poderosas de perversidad de la escuela primaria obligada á sacrificar á sus alumnos ante el deber de preparar á menos del uno por ciento para los estudios *correlacionados* con la escuela secundaria y superior, á la que solo llegan cinco mil estudiantes, y no todos emergidos de la primaria.

Renunciando á dicha inconsulta correlación de estudios y al eclecticismo que la regula, puede la escuela primaria aplicarse intensamente á una discreta educación intelectual y aún más intensamente á la tan reclamada educación moral y patriótica que, cúmpleme repetirlo,—«ha hecho, la grandeza intelectual de la Francia, el poderío material de la Alemania, el valimiento esplendente de la Inglaterra, la riqueza múltiple del portento colosal del norte y el prestigio respetable del triunfador de la Rusia.

Entre tanto, la reforma en los planes vigentes se impone; pues, si ha de emprenderse una tarea realmente argentinista respondiendo al clamor que la reclama, á la necesidad de conservación social que la exige y al noble ideal de que cada alumno formado en nuestras escuelas emerja con el hondo afán de justificar en la acción privada y pública de su vida su amor á la pa-

tria y su orgullo de argentino moldeado á la manera del que inspiró, al inolvidable maestro José Manuel Estrada, esta fórmula intensa y hermosa:

«Nada hay más espléndido que nuestra extirpe latina; ni en venas de seres humanos corrió jamás sangre más ferviente y generosa que la sangre española de las nuestras; ni los orígenes de una nacionalidad irradian, en los anales del mundo, con aureola más fúlgida que la ceñida á la frente de la República Argentina! Tengo orgullo de mi extirpe, de mi raza y de mi patria!»

ENRIQUE DE VEDIA.

Buenos Aires, Septiembre de 1908.

---

# Las Glosolalias ó Estoglosias

**En los niños y su interpretación psicológica.—Función de las estoglosias en el lenguaje**

La glosolalia en los niños es uno de esos fenómenos que, por vulgares, pasan desapercibidos y no han sido por tanto, objeto de estudio especial.

La explicación de que son *cosas de muchachos*, no es en verdad satisfactoria; ella sólo revela alguna observación, es decir, la frase consagra un hecho general en cierto período de la vida. ¿Pero á qué responde y debe su origen este hecho? Esto es lo que pretendo aclarar.

Trataré de explicar en lo posible, no de describir.

Desde luego debo justificar la aplicación del término glosolalia al caso en cuestión, puesto que dicho vocablo se ha empleado y se emplea en lenguaje psicopatológico expresando un trastorno. Se considera á las glosolalias como un lenguaje anormal. Se trata de automatismos fónicos que toman ó tienden á adquirir la forma de una lengua ó de un idioma diferente del hablado por el sujeto en estado normal.

Estos fenómenos pueden ocurrir colectivamente en formas más ó menos epidémicas ó en casos aislados. Lombard dice que, á pesar de las diferencias de tiempos y lugares, tienen semejanzas y no obstante su aparente complejidad pueden englobarse en cierto número de

grupos constantes. FLOURNOY en 1900, en su trabajo *Des Indes á la planite Mars*, tenta ya una clasificación de las glosolalias.

M. LOMBARD funda su estudio en abundantes observaciones propias y en una rica bibliografía. Agrupa los casos en tres categorías:

1ª. Fonaciones inarticuladas y fenómenos conexos, que constituyen el primer estado, donde las glosolalias se manifiestan por fonaciones muy distantes aún de la palabra articulada y organizada, tales como la irrupción de vocales confusas, aunque á veces ruidosas; gritos, suspiros, murmullos, etc.

2ª. Las glosolalias propiamente dichas, ocasionadas por una actividad subconsciente, como ocurre en los casos de éxtasis religioso y que explican la profecía extática.

En el yo descompuesto del extático contemplativo, el sentimiento de la presencia divina se instala dominador y se convierte en el centro de agrupación de una actividad motriz y acusoria, reducida á las operaciones más elementales. La glosolalia es ininteligible por definición, como ocurre en el lenguaje de los posesos divinos, á los que no sólo nadie les entiende, sino que ellos mismos no se entienden y se hace necesario interpretarlos. En esta segunda categoría se agrupan los casos de *pseudo-lenguaje*, manifiesto mediante un conjunto de sonidos articulados simulando un discurso, pero en el cual falta la correspondencia regular de tales sonidos ó grupos de sonidos, con tales ideas determinadas. Sucede en muchos de estos casos, como en lo acaecido con frecuencia en los discursos ó versos elaborados durante el sueño en que, si despiertos recordamos algunas frases, las palabras resultan á menudo sin ninguna relación con las ideas que tan bien creímos exteriorizar durante el ensueño y constituyen un galimatías de sonidos. También se encuentran comprendidos en esta segunda categoría los casos de formaciones neológicas ocasionales y los de formación neológicas sistematizadas.

3ª. La tercera abarca á las *xenoglosias* ó el empleo de una lengua extranjera no conocida por el sujeto, que fué durante mucho tiempo, dice LOMBARD, la forma consagrada bajo la cual se representaba el *don de las lenguas* en la Iglesia. En esta categoría caben aún:

*a)* Los casos que se manifiestan por las irrupciones aisladas de voces extranjeras.

*b)* Las falsificaciones lingüísticas.

*c)* La *xenoglosia* propiamente dicha ó *don de las lenguas* de la tradición ortodoxa, la que no es exclusiva de la religión cristiana.

Como se ve, pues, el término *glosolalia* se dirige á un lenguaje patológico. Lo extiendo á lo anormal, en virtud de la falta de vocablo especial para designar las glosolalias en el niño, las fisiológicas. De esa manera tendríamos: *glosolalias normales* (propias del niño y de no pocos adultos) y *glosolalias patológicas*; siendo las últimas la simple exageración de las primeras.

Me explico las glosolalias patológicas (propias del púber ó del adulto) por una involución psíquica, un retorno á la infancia, el retorno á un período más afectivo-emocional que racional, la niñez.

La exageración provendría del mayor número de elementos del adulto (que se encuentra en el período emotivo-intelectual) entrando en juego en la glosolalia; el hombre simulando sin querer al niño, ó sea al afectivo-emocional.

Pero no es mi objetivo explicar la glosolalia patológica sino la normal en el niño y aún en no pocos adultos que las usan con frecuencia, sin poderse invocar en esos casos perturbaciones psíquicas, es decir, las emplean con perfecta conciencia sabiendo que esas voces, ese lenguaje, nada significan para los demás, pero que, para ellos, traducen en últimos análisis un estado afectivo ó emotivo más ó menos intenso.

¿Quién no ha oído glosolalias en los niños ó no las ha empleado en la niñez? Es un fenómeno general y

universal, interpretado como tonteras de chiquilines.

Pero el hecho de ser general basta para introducir la sospecha de que no obedece á mero capricho ó convencionalismo juvenil, sino que debe obedecer á algún principio también general. Los casos más ó menos aislados, objeto de estudios especiales y del bautismo ambién particular de glosolalias, son aquellos que franqueando el limbo de la normalidad invaden el terreno patológico y expresan, como lo he manifestado, la exageración de lo fisiológico.

Desde el primer momento, el análisis de las glosolalias pone de manifiesto un *cachet* típico sexual.

Concebidas como un lenguaje afectivo-emocional, ese carácter queda perfectamente explicado.

Normalmente las glosolalias de los varones no son usadas por las niñas y vice-versa. No debe ocurrir que se las pidan prestadas, llevando cada una un sello característico femenino ó varonil que cuadra, pues, á cada sexo, siendo más abundantes en las niñas que en los varones, lo que robustece el concepto indicado.

He aquí como ejemplos, algunas muy vulgares: *Sena-cadena-peca-pus* (puf). El empleo de esta glosolalia masculina es sumamente conocido en nuestro medio.

Cuando los varones quieren sacar á la suerte á quien toca *la mancha*, el *mosquito bombo*, elegir compañeros para el *rescate*, etc., es muy común ésta:

Lori bilori
Vicente colori;
Loribirín,
Contramarín,
Picarisote,
Afuera chicote.

Mientras las niñas sacan á la suerte mediante:

Uni, duli, pimpolín,
Cuatro letras en latín.
La coqueta estaba en ella,
Salta tú la puerta afuera.

O bien:

Una, dona, tena, catena,
Somaca baraca debira birón.
Andaba la reina con cinta de oro
Para el toro.

Lo que dicen así:

Una, dona, tena, catena,
Somacabaracadebirabirón,
Andaba la reina con cinta de oro
Pareltoro.

Luego sus cantos llenos de glosolalias:

Buenos días su señoría,
Mantantirurirurá, etc.

..........................

¡Ay que lindas hijas tiene!
Chirunflín chirunflán
Son muy lindas y graciosas,
Laborín-con-plán, etc.

O bien versos como estos: [1]

Esta era una madre que biraba, biraba
De pico y picoteaba,
De pomporerá.
Tenía tres hijos, berise, berise,
De pico y picotise,
De pomporerá.
El uno iba al estudio, berubio, berubio,
De pico y picotubio,
De pomporerá.
El otro iba á la escuela, biruela, biruela
De pico y picotuela,
De pomporerá.
El otro iba á cazar perdices, berises, berises,
De pico y picotises,
De pomporerá.
Y aquí se acabó el cuento, biruento, biruento
De pico y picotuento,
De pomporerá.

---

(1) Usados en Madrid. A cualquiera de nosotros se le ocurrirá que *pomporerá* ha sido sacado del guaraní.

Sabido es que esta forma de lenguaje abunda en todos los países, no sólo en la infancia, sino también en la edad adulta, caracterizada especialmente por ciertos estribillos, como el tan común en francés: «*Sur l'air de tra-la-la-la*». Pero en realidad existe un período glosolálico propiamente dicho y se encuentra en la segunda infancia. Naturalmente, al hablar de un período glosolálico sólo se significa el predominio de las glosolalias en una época dada, con relación á los demás períodos de la vida, entendiéndose que no en todos los sujetos se manifiesta con igual intensidad. Mientras algunos niños llegan hasta las falsificaciones lingüistícas (simulación de hablar en salvaje, en indio, etc.), ó crean un lenguaje entre ellos (en forma familiar), otros apenas manifiestan glosolalias, siguiendo la tendencia general. Unos son innovadores, neologizan; otros se contentan con aceptar las glosolalias existentes. De aquí se explica cómo pueden perdurar en la edad adulta manifestándose especialmente como la expresión de estados afectivos ó emotivos intensos. Nada es más vulgar que exteriorizar el cariño á un chiquito mediante palabras ó frases que nada significan intelectualmente: «*mi chichito cocolito*», «*mi pírito*», etc, etc, que tanto emplean las madres con los niños de pecho. Cuando la reacción emotiva es dificultosa, está aminorada ó suprimida (indolencia emotiva, hipoemotividad, anestesia psíquica) poco ó en ninguna forma se manifiesta el lenguaje glosolálico; en cambio son muy evidentes en los sujetos muy accesibles á la risa ó al llanto, ó á ambos á la vez (hiperemotividad, hiperestesia psíquica). Es un lenguaje eminentemente afectivo-emocional.

En las glosolalias, desde luego, es menester descartar el factor intelectual. Ellas no exteriorizan ideas sino afectos y emociones. Son al lenguaje racional lo que las interjecciones á la gramática. Fisiológicamente pueden considerarse como articulaciones reflejas, pero reflejos de origen emotivo y no ideativo. Por

eso es que las glosolalias no significan ni pretenden significar intelectualmente nada. Buscar su explicación por las vías de la idea, es un error; ellas no intervienen para nada, ni en forma normal, ni patológica. Las pesquisas así orientadas no han aportado hasta ahora ningún resultado positivo.

En los casos patológicos la intelectualidad está ahogada por la emotividad; el trastorno intelectual concomitante, es consecuencia de la exaltación emotiva; es efecto, no causa. A las glosolalias ordinariamente se las interpreta como á la falta de relación entre los sonidos y las ideas que se pretenden representar con esos sonidos. Así concebidos, constituirían un trastorno del lenguaje de transmisión, se trataría de una *disfasia motriz*. Pero las glosolalias no encuadran en ningún trastorno del lenguaje de transmisión; se sabe perfectamente bien que no pueden confundirse con las disartrias, puesto que no se constatan síntomas paralíticos; ni se trata de dislogias de transmisión, ni de disfasia motriz, porque precisamente en las glosolalias faltan las ideas, ó mejor dicho, no son necesarias para su existencia; es decir, no se trata de trastornos del lenguaje de transmisión, ni por perturbaciones en la ideación (dislogias), ni en la electividad de las palabras (disfasias), ni en la articulación (disartrias) y deben considerarse como un epifenómeno injertado en un trastorno de emotividad que se traduce por funciones inarticuladas ó articuladas más ó menos complejas, ya simulando palabras, ya frases, como podría traducirse por cualquier otro medio de expresión. Exteriorizar emociones, no ideas; no son pues en realidad glosolalias, sino *estoglosias* las que, en definitiva, deben considerarse como una de las tantas *estokinesias*, usando la expresión de Sergi.

A las glosolalias normales, en el último análisis, podemos considerarlas como símbolos afectivo-emocionales cuyo valor no estriba en la palabra en sí sino en el sonido en la entonación, en la mayor ó me-

ñor rapidez, en el acento, en el ritmo, etc. Muchas responden á idiosincracias personales y no son aceptadas por la generalidad, otras encuadran con la psique de la mayoría, se hacen convencionales y pasan así del lenguaje emocional al racional. Se remontan de la emoción á la idea correspondiente á esa emoción ó, mejor dicho, á la idea que engendra esa emoción y dejan de ser glosolalias para convertirse en palabras. Los ejemplos más evidentes de este aserto nos lo proveen las convenciones familiares al aceptar una glosolalia cualquiera emanada de un niño para expresar tal ó cual emoción, glosolalia que se intelectualiza luego y exterioriza para los miembros de la familia la idea correspondiente. Así he oído con frecuencia la glosolalia *tutu* empleada para todo lo que quema. Es muy común que cada familia tenga sus glosolalias especiales, entendidas muy bien entre ellas é incomprensibles para los demás. Lo que ocurre en la familia pequeña ocurre también en las familias grandes, las colectividades.

El origen emotivo de las glosolalias es quien me induce á considerar, dada su etimología, mal aplicado el vocablo y á proponer en cambio el término *estoglosia* como más apropiado para significar estos modos de exteriorización. Las *i* tan empleadas en las estoglosias cariñosas, se pronuncian largas como exteriorizando profundidad afectiva; su valor estriba en el sonido penetrante y en la duración del sonido.

Siendo las estoglosias un fenómeno general en la infancia, es decir, inherente á la ontogenia en su segunda fase, se me ocurre buscar su origen en la filogenia.

El paralelismo puede en seguida establecerse.

En la humanidad se admite:

1° Lenguaje emocional.
2° Lengua racional.

Corresponde en la ontogenia:

1° Estoglosias.
2° Lenguaje racional.

En lo pertinente á la evolución del lenguaje racional, desde el punto de vista filagenético:

1° Lenguaje monosilábico.
2° Aislador.
3° Aglutinador.
4° Flexible.

En la evolución del lenguaje racional del niño se observan también estas etapas.

Pero el lenguaje emocional ha sido de todos los tiempos y es de la actualidad. Por eso es que las estoglosias son intensas en la niñez y no desaparecen por completo en la edad adulta. Declinan evidentemente en la vejez, lo que, dado el alcance atribuído al paralelismo ontogénico y filogénetico, pone de manifiesto la tendencia del lenguaje emocional á convertirse en racional.

En los idiomas evolucionados, la mayor parte del lenguaje emotivo ha ingresado al racional; se ha enriquecido el último á expensas del primero; en los idiomas primitivos abunda el lenguaje emotivo, es escaso el racional.

En el niño es rico el lenguaje emotivo, como es rico el mundo de las emociones; en el anciano es pobre el lenguaje emotivo, como es pobre el mundo de las emociones, gastadas por la repetición, por los embates de la existencia, etc., etc.

Siendo la afectividad uno de los caracteres inseparables de todo proceso psíquico, lo primero que exterioriza el niño son las afecciones. Si esto ocurre en la ontogenia, en la filogenia, debió ocurrir algo semejante por lo menos.

Veámos el proceso que hipotéticamente atribuyo al lenguaje emocional para convertirse en racional, basándose en hechos de la ontogenia:

La idea, psicológicamente considerada, es el resultado de un complejo de procesos psíquicos. Si á cada uno de estos procesos le acompaña una dósis

de afectividad que se exterioriza mediante sonidos (estoglosias), la exteriorización del total, de la idea, debe ser el complejo de las exteriorizaciones de las afectividades (estoglosias) que acompañan á cada uno de los procesos componentes.

En la base encontramos á las sensaciones con su afectividad positiva ó negativa (placer ó dolor) y su exteriorización por medio de sonidos. Una sensación aislada, debió traducirse por un simple sonido grave, agudo, largo, corto, etc., según que la afectividad fuese más ó menos positiva ó negativa.

Pero las sensaciones aisladas son excepcionales, se sintetizan. Una sensación tactil asociada á una visual, por ejemplo, necesariamente debió traer complejidad en la exteriorización; de allí nació la articulación, la intromisión de otros elementos á los cuales llamamos consonantes, pero no sujeta al azar ó hija del acaso, sino respondiendo, ó mejor aún, satisfaciendo mediante la similitud las exigencias de la perfecta exteriorización del estado afectivo complejo. Las sinestesias (tomando al vocablo en su acepción más lata, es decir, como asociación de sensaciones) se exteriorizarían mediante sinfonías (tomando á la palabra en su sentido etimológico). Las percepciones fusionadas dan lugar á las simpsiquias que debieron exteriorizarse por medio de sinfonías más complejas, palabras. La fusión de las simpsiquias engendra los juicios y la de éstos los raciocinios que se exteriorizan por combinaciones de palabras.

Este mecanismo no es del todo nuevo para mí. En 1901, en mi obra Evolución y Educación (págs. 522 á 528) decía:

La evolución propia del lenguaje comienza en el hombre desde la crisis de la primera dentición. Esta evolución está regida por el proceso de mielinización de los arcos néuricos y por el mayor ó menor número de conexiones que se establezcan entre los distintos centros nerviosos que intervienen en el lenguaje.

Antes del periodo indicado, la expresión se puede reducir á manifestaciones de placer ó dolor, risa ó llanto. El llanto durante los primeros meses que siguen al nacimiento se hace casi siempre emitiendo vocales y no consonantes y vocales. La pronunciación de las consonantes es obra del aprendizaje, lo que nos indica que en la formación del lenguaje las vocales antecedieron á las consonantes. La herencia se encarga de trasmitir solamente la aptitud de los órganos, tanto cerebrales como vocales, para emitirlas, pero hasta hoy no ha nacido ningún niño sabiendo pronunciar las consonantes.

Si bien los niños pronuncian muchas veces antes que otras palabras, *papá* y *mamá*, esto es producto de la enseñanza que las madres se encargan de suministrarles en todo momento, de la excesiva repetición y no de la tendencia natural de los niños.

Pasada la crisis de la primera dentición, entra en la segunda fase, ó primera de la evolución propia del lenguaje. Desde luego observamos que son los sustantivos los que primero aprende; el adjetivo, artículo, pronombre y verbo los aprende después; las últimas son las partes invariables de la oración que las adquiere cuando empieza á saber manejar el lenguaje, combinar y ligar frases (1). Esto nos revela la evolución filogénetica del lenguaje.

Pero los sustantivos que primero aprende á decir son los concretos; de los abstractos no tiene la más remota idea. El hombre primitivo no debió poseer nombres abstractos; ellos indican un grado muy avanzado en la evolución, pues representan enormes síntesis de hechos concretos; los concretos debieron existir primero y se llegó á los abstractos mediante síntesis.

---

(1) Hay niños muy precoces (ricos en conexiones) los cuales parece que aprenden simultáneamente el uso de todas las partes de la oración, naturalmente sin darse cuenta de que son nombres, verbos, etc. constituyen la excepción.

Aprenderá el niño el nombre de las cosas que más le interesen (alimentos ó animales) ó aquellos que más se le repitan.

El niño entra entonces en el período puramente onomatopéyico: llamará al perro *guau*, *guau*; al gato, ñiau; al pajarito, pií, etc, y no los llamará por sus nombres, aunque con insistencia se le enseñen. Aquí es la imitación la que provee de lenguaje; lenguaje primitivo que debieron usar los hombres antes de constituirse las lenguas actuales, y por el cual pasa el niño en su evolución, relativamente ligero. Muchas de estas palabras quedarán en su vocabulario como han quedado desde remotísimos tiempos en todos los idiomas.

Nuestras lenguas aborigenes fueron riquísimas en ese sentido, y muchas palabras las hemos adoptado nosotros: tucu-tucu, teru-tero, chajá, carao, etc., etc., fuera de las propias en las que, para su formación, debieron intervenir el oído, el gusto, el tacto, el olfato, la vista, ya separadamente ó bien dos ó más á la vez.

Las onamatopeyas que se distinguen con más claridad son las producidas por sensaciones auditivas: ruído, trueno, tic-tac, ronco, graznido, rugido, murmullo, cuchicheo, etc., etc. Pero otras palabras han de haber surgido por las relaciones con otros sentidos, relaciones que buscan hoy con afán escuelas literarias modernas y que tienen su razón de ser dada la relación fisiológica de los centros nerviosos correspondientes á dichos sentidos, como ser la audición coloreada, la relación del gusto y el olfato, la mayor acuidad visual oyendo sonidos estridentes y agudos.

Sin esto no nos explicaríamos porqué muchas veces despiertan en nuestros sentidos las mismas sensaciones que ellas expresan, y por último, las palabras no pudieron ser creadas al acaso, por simple combinación de letras, porque si así fuera, cada idioma se compondría de un número enorme de palabras.

El hombre debió buscar lo que estuviese en más armonía con lo que quería expresar y las relaciones de los sentidos, ó cada uno en particular, le proveyeron la combinación deseada. (1) Así las palabras ruído, graznido, trueno, etc., provocan en nosotros sensaciones auditivas muy semejantes á los que ellos mismos despiertan cuando los oímos; todos llevan la *r*, letra vibrante que se armoniza con las vibraciones sonoras. La palabra *claro* despierta en nosotros la idea de algo amplio y *amplio* la de algo claro; la sílaba *cla* es amplia, mientras que en *oscuro* sucede lo contrario, precisamente porque el sonido *a* que es la vocal madre, la que despierta sensaciones más fuertes, es la más estridente de las letras; su sonido es igual al *Si b* $^{3}$, mientras que la *o* es *Si b* $^{2}$ y la *u* más grave aún, *Fa* $^{1}$; y teniendo en cuenta que la visión se hace con más claridad oyendo sonidos agudos que oyendo graves, nos explicaremos así que estas palabras despierten en nosotros las ideas que expresan y que tienen relación directa con la visión, el porqué llevan *a*. Lo mismo sucede con *blanco* y *negro* (2). A estas palabras las llamo *onomatopeyas por visión* y á las anteriores *onomatopeyas por audición*. Nosotros no tenemos plena conciencia de esta relación de la palabra con el sentido, pero sin embargo muchas palabras no nos pare-

---

(1) Podemos decir que el grado de afectividad de un pueblo puede medirse por su idioma. El carácter está exteriorizado por su lenguaje que es quizá la principal esthokinesia étnica. De aquí la diferente estructura y matices de los idiomas y la abundancia de términos literarios en las colectividades muy evolucionadas desde el punto de vista afectivo-emocional.

(2) Se nos dirá que *luz*, lleva la vocal más grave; pero la luz despierta en nosotros sensaciones proporcionales á su intensidad, la solar es fuerte, la de las estrellas débil; la blanca de sensaciones mucho más fuertes que la roja; la verde, la violeta; además, lleva la letra *l* y la *z* es palabra monosílaba y rápida, lo que la hace sumamente onomatopéyica (kinética) siendo una palabra que expresa una idea general, debe imitar á todas las sensaciones; de aquí el término medio *l*, *u*, *z* y que sea rápida como todas las sensaciones luminosas.

cen bien creadas sin que sepamos porqué; quizá esto pueda explicarse por la transformación de los fenómenos conscientes en inconscientes.

Seguiré con las sensaciones y las palabras. La palabra *frio* tiene relación directa con la sensación correspondiente de temperatura; la sílaba *frí* es larga, tiene como fundamental la líquida *r*, letra formada por la vibración de la punta de la lengua, vibración muy semejante al escalofrío que es lo que quiere representar y cuando hace frío se tiembla; nada más onomatopéyico que emplear una letra vibrante.

*Aspero*, compuesta de tres sílabas bien separadas, con *ás*, sensación intensa y *pe*, *ro*, como sucede en las sensaciones tactiles sucesivas la primera es más intensa, las otras más débiles. *Aspero* está compuesta por tres transiciones bruscas del tubo faringeo-bucal; la sensación tactil correspondiente se compone de transiciones bruscas también; por otra parte, el sonido mismo despierta la misma idea que la sensación tactil. No sucede así en *liso*, cuyas sílabas no están cortadas como en la anterior, sino bien unidas como las partículas de los cuerpos lisos (*Onomatopeyas por sensación tactil.*)

*Agrio*, compuesta de *a* que indica impresiones nerviosas intensas y *grio*, que, para su articulación, es necesario hacer movimiento con los órganos bucales, muy semejantes á los que se efectúan cuando se come algo que tiene ese sabor. Lo mismo podemos decir de *amargo* (*Onomatopeyas por gustación.*)

Largo sería analizar cada vocablo de nuestro idioma y sería á no dudar obra muy difícil, pues muchas palabras son compuestas de muchas onomatopeyas, es decir, imitan sensaciones distintas de uno, dos, tres ó más sentidos; son sumamente complejas, de ahí la dificultad. En el orden psíquico tienen sus semejantes en las percepciones que son compuestas de sensaciones elementales muy difíciles de desenmarañar.

Por otra parte, si las palabras no tienen relación con las sensaciones, el aprendizaje de las lenguas sería obra imposible y la memoria fallaría, pues ésta á no dudar, en tal caso, es memoria de exteriorización de sensaciones, no solo auditivas sino también de todas las otras sensaciones.

Antes de abandonar este punto cuyo secreto lo encierra la Fisiología á la que cualquiera puede recurrir, trazaré la síntesis genealógica de las palabras.

Se recordará que las percepciones eran un conjunto de sensaciones, su síntesis; los juicios se formaban por síntesis de percepciones y las sensaciones eran el resultado de muchos juicios. El lenguaje es solo la exteriorización de estas funciones del cerebro, y su evolución debe haber sido paralela á la evolución de las últimas. Como se ve, sostengo que todas las palabras se componen de un número mayor ó menor de onomatopeyas elementales:

| FENÓMENOS INTELECTUALES | EXTERIORIZADOS POR: |
| --- | --- |
| SENSACIONES (1er. etapa del circuito) | Onomatopeyas elementales (vocales, monosílabos, interjecciones en general) (1ra. etapa de la evolución del lenguaje). |
| PERCEPCIONES (Conjunto de sensaciones ó síntesis de sensaciones). (2.ª etapa del circuito). | Onomatopeyas primitivas (partes variables de la oración que hoy se consideran como onomatopeyas) (conjunto de onomatopeyas elementales) (2.ª etapa). |
| JUICIOS (Conjunto de percepciones ó síntesis de percepciones). (3ra. etapa del circuito). | Onomatopeyas complejas (partes variables de la oración consideradas no onomatopeyas, pero que son compuestas por ellas) (conjunto de onomatopeyas elementales y primitivas. (3ra. etapa). |
| RACIOCINIOS (Conjunto de juicios ó síntesis de juicios). (Ultima etapa del circuito). | Síntesis de onomatopeyas complejas, primitivas y elementales (partes invariables de la oración). (Ultima etapa). |

Continuaré con la evolución del lenguaje. Esta evolución la podemos dividir en dos grandes períodos: emocional y racional. El primero lo posee desde el nacimiento hasta el principio del lenguaje onomatopéyico cuya época se ha fijado. El segundo com-

prende un período progresivo que se extiende desde la terminación del período anterior hasta la vejez ó período de declinación. Este último gran período se modificará según la adaptación [1], pero con más ó menos variantes, el sujeto, como pasó la humanidad, pasará por los períodos monosilábico, aislador, aglutinador y flexible.

Hasta ahí alcanza lo escrito en 1901.

El período glosolálico ó estoglósico en el niño corresponde al aislador y aglutinador en la evolución de los idiomas. La tendencia de las estoglosias que se exteriorizan simulando versos, es á aglutinarse.

Obsérvese que en las glosalias propiamente dichas, sólo se simulan nombres. Se habla con nombres exclusivamente. Luego se entremezclan, se introducen en el lenguaje flexible, como estubillos, etc. Esta es una forma de transición.

¡Ay que lindas hijas tiene!
Chirunflín-chirunflán

Sería una transición de una forma glosolálica pura como *Lori*, *bilori*, Vicente, colori, lori, birán, etc. á una estrofa cualquiera.

Si al cantito ¡Ay que lindas hijas, etc.! se quita la glosolalia, queda:

¡Ay que lindas hijas tiene!
Son muy lindas y graciosas.
¡Ay si me dieras una!
Ni la mitad de una
¡Ay si te ve la reina!
Le haremos la reverencia, etc.

Suprimida la glosolalia, la estrofa desaparece.

La cadencia, el acento y la rima, la proveen *Chirunflín*, *chirunflán* y *Laborín con-plán*, intercalados

(1) La adaptación debe haber influído poderosamente en la formación de los idiomas y de los dialectos. Por lo pronto se observa que en los países fríos se habla más rápido que en los tropicales y las palabras son, en general, más largas en los idiomas de los segundos que en el de los primeros.

entre cada frase. Para los niños el valor del canto se encuentra en la glosolalia, es la salsa, el sello típico, lo imprescindible, lo insustituible. Eliminado el estribillo, la idea, lo intelectual, poco ó nada vale para ellas.

Como lo he manifestado, existe en algunos niños una tendencia bien acusada hacia los neologismos estoglósicos. Estos neologismos, para merecer la aceptación general deben, aunque subconscientemente, estar de acuerdo con la impresión que provocan las sensaciones que los engendran. De aquí puede, una vez más, sospecharse el origen de las palabras, en las cuales por lo común se encuentra el predominio de la exteriorización de una impresión sensorial sobre las demás impresiones, y así como son excepcionales, las sensaciones aisladas, son también excepcionales las estoglosias que exteriorizan una sola sensación.

Concebidas esquemáticamente, substituyo los términos onomatopeyas por visión, onomatopeyas por audición, etc., por:

*Fasogenocusias* (palabras de origen auditivo) para distinguir á las voces que traducen sensaciones auditivas; exteriorizan las impresiones recibidas por la vía de la audición. (Estas son las más evidentes y las únicas admitidas como onomatopeyas.)

*Fasogenokinesias* (palabra-origen-movimiento), indicando las palabras que se originan por sensaciones musculares ó de movimiento y que ponen en juego articulaciones que lo imitan.

Exteriorizan las impresiones kinéticas; las traducen á la articulación. (Estas son muy abundantes).

*Fasogenopsias* (palabras de origen visual) para las que traducen á la artículación las impresiones causadas por las sensaciones ópticas, ya sea de luz, color, magnitud, forma, etc.

*Fasogenestesias* (palabra-origen-sensación) para las de origen tactil ó témico.

*Fasogenalgias* (palabra de origen doloroso) indi-

cando las palabras que exteriorizan las álgias, sea por el matiz, la estructura de la palabra, el movimiento, etc. *Ardor* (vibrante) *pinchazo* (*pin*, característico por la imitación), etc., etc.

*Fasogenogensias* (palabra de origen gustativo) para distinguir la exteriorización de las impresiones gustativas. (Bastante oscuras).

*Fasogenosmias* (palabra de origen olfativo) para aquellas que traducen á la articulación las impresiones causadas por las sensaciones olfativas. (Muy oscuras).

Pero como en las mismas sensaciones se encuentra enorme complejidad, ó mejor dicho, como las excitaciones recibidas en los órganos periféricos sólo excepcionalmente provocarán una sensación única, el valor de esta clasificación es esquemática. Así:

En las sensaciones ópticas, en las luminosas es imposible desligar de la sensación de mayor ó menor claridad, la de tamaño, forma, posición, etc.

La luz se refleja en los objetos de los cuales percibimos los contornos, el color, el tamaño, etc. La sensación óptica llamada simple es un complejo en realidad, de cuyo complejo quedan muchas veces nociones diferentes, con afectividades que pueden ser diametralmente opuestas (agradable el color, desagradable la forma; ejemplo: el escuerzo).

En las sensaciones auditivas distinguimos sin mayor esfuerzo la altura, la intensidad, el timbre, la duración, el matiz, la dirección, etc.

En las tactiles no podemos descartar las sensaciones de temperatura, la forma, la superficie, etc., del objeto tocado.

En las musculares, la intensidad, la velocidad, la duración, la dirección, etc.

En las olfativas, la intensidad, la especificidad del olor, las sensaciones asociadas térmicas y tactiles de la membrana pituitaria.

En las gustativas, las sensaciones asociadas tactiles

y térmicas de la mucosa bucal, las musculares y olfativas, la intensidad, la especificidad del sabor, etc. La noción gustativa de la naranja, por ejemplo, no es nada simple; se compone del sabor *sui* generis agrio-dulce, es fresca, líquida, etc.

Se explica que sean muy oscuras, muy difíciles de precisar las fasogenogencias y las fasogenosmias, siendo tan complejas las sensaciones gustativas y olfativas; y si además de esta complejidad, se tiene en cuenta la que aportan las sinestesias, se ve claramente y se explican las dificultades consiguientes para encontrar el origen de las palabras por las sensaciones que las engendraron y que sólo sea evidente en un número muy reducido. También así se concibe claramente la larga gestación de los idiomas, el porqué de la lentitud para enriquecer el vocabulario y el tiempo que requieren los neologismos para adquirir individualidad propia dentro del idioma.

Sin embargo, la clasificación propuesta tiene sus bases psicológicas y fisiológicas.

La asociación de sensaciones es un hecho normal. Los fotismos y fonismos parecen ser fenómenos mucho más generales que lo que se creía. La traducción de una sensación visual mediante un sonido, nada tiene de extraordinario, desde el momento en que á un sonido puede asociársele una sensación visual. Si un sujeto oyendo sonidos agudos ó estridentes ve más claro, lógico es que para expresar claridad use sonidos agudos y no graves.

MERCANTE acaba de publicar sus investigaciones acerca de la audición coloreada en los niños adolescentes y púberes. Su estadística es de 706 sujetos observados, 344 niñas y 362 varones, y llega á concluir que «hay voces y palabras que evocan un color determinado con más intensidad que otras, siendo la intensidad y el color común á los dos sexos. La audición coloreada no es un fenómeno excepcional ni patológico, sino relativamente común. LEMAITRE

ha hecho estudios detenidos sobre casos muy acentuados en su obra «*L'auditión colorée et phénomenes conexes chez les écoliers*» y en varias interesantes monografías y concluye con Beaunis, admitiendo el fenómeno en un 12 por ciento de los sujetos. Creo que esa estadística se refiere á los casos intensos.

Naturalmente, *evocar* un color no quiere decir *ver* el color; sólo los casos patológicos alcanzan á ese grado.

La evocación del color es central, le falta el carácter periférico, particularmente el de exterioridad inherente á la visión. Se evoca dentro; no existe, pues, en realidad sensación visual. Los casos anormales llegan hasta el carácter de exterioridad, hasta la sensación visual y sus fotismos pueden ser calificados como alucinaciones ópticas reflejas de origen auditivo; estas alucinaciones no tienen forma bien definida; consisten en masas luminosas más ó menos intensas que pueden ser cromáticas.

Pero el hecho, no digo más general, porque lo es igualmente, pero sí mucho más evidente, es el de la *audición kinética*, es decir, que á los sonidos se asocien, ó mejor dicho, que los sonidos evoquen sensaciones de movimiento.

Nunca he visto señalado el fenómeno y menos aún estudiado, lo que no implica afirmar que no se haya hecho.

Nadie puede desligar la evocación de un movimiento oyendo una serie sucesiva de sonidos y el lenguaje musical mismo, así lo consigna con los términos *ascendente*, *descendente*, *alto*, *bajo*, *oblícuo*, *circular*, *andante*, *largo*, etc. En ese pentágrama, las notas agudas están arriba, las graves debajo. Los saltos de octavas, de quintas, etc., sucesivos de un instrumento ó de la voz, se nos ocurren como líneas quebradas; la misma palabra *salto* exterioriza la impresión kinética que causan. A nadie le despertará el sonido grave con respecto al agudo una posición

inversa: el agudo debajo, el grave arriba, y, sin embargo, *prima facie* parece que los sonidos en sí no deberían decirnos nada de posiciones relativas. En la romanza *Cielo e mare* de *Gioconda,* nada se expresaría si al autor se le hubiese ocurrido invertir las notas: para *cielo* grave y para *mar* aguda. Las notas llamadas de pedal, dan idea de un movimiento rectilíneo.

Es que el sonido es un movimiento que perdura más ó menos tiempo. El excitante al obrar sobre las terminaciones nerviosas, sea en la base ó en la cima del caracol, provoca también un movimiento con su posición relativa.

Este movimiento, ó sea el influjo nervioso, lo apreciamos en los centros correspondientes. La sensación auditiva es una sensación de movimiento con una modalidad especial, á la que llamamos sonido; pero el movimiento es esencial, de aquí que las sensaciones auditivas provoquen imágenes kinéticas. Los sonidos que llevan *r*, nos evocan movimientos vibratorios y á esta letra en fisiología se le llama vibrante. Creo que á nadie evocará la *r* movimientos rectilíneos en una sola dirección ó curvilíneos lisos, sino ondulatorios ó en quebrados, como que para pronunciarla es menester que los músculos produzcan un movimiento vibratorio.

Nada de extraordinario tiene que los vocablos nos despierten ó evoquen sensaciones kinéticas secundarias, puesto que las mismas palabras ó son largas ó cortas, amplias ó estrechas, lentas ó rápidas, etc., etc. Tarda uno más en decir *larga*, *carga*, que *largá*, *cargá*; pero en cambio á las primeras se asocia la sensación de término definido y á las segundas nó; podrían expresarse así: larga, carga; largá... cargá... las últimas nos evocan una espera. En verso, los agudos se cuentan como una sílaba más; en cambio los esdrújulos como una menos. Las asociaciones kinéticas de las palabras esdrújulas son ordinariamente de representaciones angulares ó curvas.

Como anoto estas sensaciones secundarias ó evocaciones ópticas y kinéticas ligadas á las sensaciones auditivas en el lenguaje de recepción y en el de trasmisión, aunque tropezando con muchas más dificultades, podría hacerlo para las demás evocacionss secundarias. Pero no es mi propósito analizar el lenguaje racional. Basta significar su evolución.

En las estoglosias la idea es un factor secundario ó nulo; cuando ella prima dejan de ser estoglasias para ingresar al lenguaje racional. Traducen la parte afectiva, de manera que los sonidos expresan la positividad ó negatividad auditiva, visual, muscular, olfativa, etc., ó la combinación de éstas. Son en definitiva los símbolos correspondientes.

«*Lori*, *bilori*, Vicente, *colori*, lori, birin, *contramarín*, *picarisote*, *afuera chicote*, no quiere decir nada, no expresa una sola idea definida.

¿Pero qué importa que no quiera decir nada?

Más aún, no debe decir nada puesto que no se propone dirigirse al pensamiento. ¿No lleva su objeto manteniendo en tensión al espíritu de los chicos hasta ver á quien toca «afuera chicote»? El fin es la emoción y consigue ese fin.

---

Las civilizaciones partiendo del símbolo rudimentario, al través de muchas transiciones, tienden al símbolo superior. Este es un fenómeno observable en todas las manifestaciones del arte: escultura, dibujo, pintura, etc. El lenguaje de los niños es eminentemente simbolista, pero es simbolista rudimentario; su manifestación consiste en estoglasias. La evolución superior de estas estoglasias, de estos símbolos, las encontramos en las producciones de los más eminentes escritores. Comparando la ontogenia con la filogenia del lenguaje, digo que *el del niño actual es al de los pueblos salvajes primitivos, lo que el del literato genial es al de las sociedades más avanzadas.*

Cuando la emotividad domina á la intelectualidad se echa mano de las estoglosias para exteriorizarla. Los más notables escritores las han usado y no pocos las usan en la actualidad neologizando *á su manera de sentir*. Es así como se enriquece el lenguaje literario. En ciencias se neologiza combinando; se buscan las raíces en lenguas muertas y se le asignan terminaciones correctas. En el arte literario se inventa. En las primeras se piensa, en el último se siente.

Por eso es que el lenguaje científico es tan frío y el literario tan lleno de calor y vida. Neologizar sintiendo es sintetizar las sensaciones ó mejor las afectividades y traducirlas á la articulación; *es una estokinesia compleja, particular y fisiológicamente circunscripta á la zona del lenguaje*. Pero para neologizar no basta sentir mejor que la generalidad, es menester poseer una aptitud especial para la asociación intensa y el fusionamiento de las sensaciones y más particularmente aún para la apropiada exteriorización, para encontrar lo que justamente cuadra, ó está en armonía con esa síntesis. Así se explica porqué se neologiza tan poco y porqué son tan pocos los que consiguen hacerlo con resultados positivos, y por último, el porqué de las resistencias á los neologismos, cuando *prima facie* deberían ser siempre los bienvenidos. En cambio, en ciencias se neologiza á diario sin mayores protestas.

Los neologismos literarios surgen pues de estoglosías que se intelectualizan más tarde. Las escuelas literarias que llamamos modernas, han sido en grado menos avanzado de todos los tiempos.

Cuando el lenguaje queda estacionado ó atrasado con respecto á la evolución del sentimiento humano, se notan *poussées* como la que caracteriza á esta época, provocadas por los decadentes, simbolistas, etc., en definitiva *por estoglósicos superiores que llevan el decir á la etapa del sentir*; sentir en este caso muy personal, no al alcance de todos, pero de cualquier manera profé-

tico. Surgen así los estoglósicos de la palabra y los de la frase, los neologizadores, los innovadores, los cultores de la imagen, quienes se proponen hacer sentir más que pensar.

DANTE lo fué y en grado muy avanzado.

Véanse, entre otros, estos ejemplos:

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

tal mi fece la bestia senza pace,
che, venendomi incontro, a poco a poco
mi sipingeva lá, *dove il sol tace* (1)

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

Io venni in loco *d'ogni luce muto*,
che mugghia, come fa mar per tempesta
se da contrari venti é combattuto (2)

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

Pape Satan, pape Satan, aleppe (3)

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

Dante y Virgilio deben penetrar en los dominios de Plutón, donde en las fangosas aguas de la Estigia yacen los avaros y los pródigos. Plutón con voz ronca pronuncia esas ininteligibles palabras.

Nadie ha conseguido aún explicar satisfactoriamente este verso (G. VENTURI, OLIVIERI, MIGUEL ANGEL, LANCI, BOCACCIO, B. CELLINI, TOMMASCO, L. BRUNI, L. MONTI, etc.). Los comentaristas del insigne autor, no están de acuerdo respecto á su significado. Algunos han querido ver voces hebreas (VENTURI); otros griegas (OLIVIERI, MONTI) y en fin francesas (CELLINI).

En mi concepto la frase es una frase glosolálica y nada más. No se ha propuesto DANTE decir nada sino causar una impresión. Por otra parte, lógico es que si el lenguaje era absolutamente desconocido, como lo supone el autor en boca de Plutón, no se propusiera con la frase significar ideas mediante un idioma que nadie conoce. La frase provoca en los visitantes, per-

---

(1) Infierno—Canto V—Terceto 10.
(2) Infierno—Canto V—Terceto 10.
(3) Infierno—Canto VII—Terceto de portada—Verso 1º.

plejos, la impresión de lo desconocido, de lo misterioso, robusteciendo así la idéntica que debe animarlos antes de entrar en la región ignota. Esta impresión es la que se propone DANTE llevar al lector y lo consigue. A todo aquel que por primera vez la lée se le ocurre el ¿qué será? la sensación de lo desconocido, de lo misterioso y la ansiedad consiguiente. Puesta como verso de portada explica muy bien esta situación.

«*Pape Satan, pape Satan, aleppe*» no es una frase que suene á cólera, á furor, como pretenden no pocos comentaristas; como estoglosia iracunda sería en verdad infeliz; no nos provoca esa idea, sino más bien la de vaguedad, nebulosa, misterio, etc., aún por el mismo ritmo que lleva.

Es una frase glosolálica que consigue su objeto y es también el único lenguaje que podia usar DANTE en ese pasaje. Me parece completamente ilógico buscar intensiones, que desde luego no pudo tener el autor, tentando la traducción de la frase; si esas palabras pertenecieran á algún idioma, si la frase fuese traducible, se habría incurrido en una evidente é infantil contradicción. DANTE no puede hacer hablar á Plutón ni el hebreo, ni el griego, ni el francés, ni lengua alguna humana. A cualquier autor, sin ser DANTE, se le ocurriría lo mismo, puesto que dejaría de ser lenguaje desconocido desde el momento que recurriese al cándido procedimiento de ir á buscar voces en distintos idiomas, ó en uno sólo poco conocido, muerto, etc. Salvo que su emotividad fuese menesterosa, buscaría la frase emotiva y no ideativa; haría pues una estoglósica. Nada más natural que si lo dicho por Plutón no pudo ser interpretado por el autor, que ni lo intenta siquiera, no puede serlo por sus comentaristas, quienes pretenden ver ideas donde no existen ni pueden existir.

«*Pape Satan, Pape Satan aleppe*» no quiere decir intelectualmente nada y justo es que así sea, pues-

to que el autor no tiene los medios de decirlo: el idioma conocido. Por demás, descabellado sería que *Dante*, valiéndose de glosolalías, (único medio del cual dispone para no caer en contradicción) quisiera decir algo.

Lo lógico es, pues, que no quiera decir nada. Ridículo fuera hacer hablar á Plutón en un idioma conocido, ó pretender que el lector entienda glosolalías. No hay, en mi sentir, por qué buscar más intención que la manifiesta en la estrofa, la cual es en verdad muy clara.

---

Las estoglosias pertenecen á las estokinesias; son particulares y circunscriptas puesto que solo afectan á los centros de fonación y á la zona matriz del lenguaje.

Las estokinesias son manifestaciones inherentes á toda materia viva y constituyen los orígenes del psiquismo.

El llamado lenguaje de los animales, es un caso particular de estakinesia compleja que distingo con el nombre de *estofonías*, las que pueden hacerse complejas y llegar á estoglosias muy rudimentarias.

En las estoglosis propiamente dichas no intervienen los centros frontales, no interviene la ideación. Existe conciencia del estado afectivo y motivo, pero no hay conciencia de procesos mentales puesto que éstos no existen aún.

Cuando lasestoglosiasse remontan delos centros del lenguaje á los de ideación y llegan á hacerse símbolos colectivos, dejan de ser estoglosias para convertirse en palabras.

De una manera general y sin soluciones de continuidad, desde el protoplasma hasta el hombre, tenemos la evolución filogénita de las estokinesias, representada por estas modalidades que solo se diferencian por el grado de complejidad.

1º Estokinesias simples (reacciones del protoplasma.)

2º Estokinesias complejas—Actitudes—Estofonías.

3º Actitudes—Gestos—Estoglosias.

4º Lenguaje mímico y propiamente dicho—Manifestaciones superiores del arte.—Lenguaje racional.

En la evolución ontogénica se constatan las mismas etapas.

Por último. En el hombre adulto, desde la considerada más simple reacción muscular refleja (reflejos monolaterales circunscriptos) hasta las manifestaciones más elevadas de la expresión, no veo más que estokinesias con distinto grado de complejidad.

. . . . . . .

RODOLFO SENET.

Buenos Aires, Septiembre de 1908.

---

## De la contribución del dibujo libre á la enseñanza patriótica

*«A los señores profesores especiales de Dibujo, dependientes del Consejo Nacional de Educación».*

¿Qué tema no aborda el niño cuando tiene una tiza ó un carbón en la mano?

¡Pobres paredes, pisos, puertas ó ventanas, pues todas las superficies le serán pequeñas para las actividades de su fantasía!

Iniciadlo, estimuladle, aplaudid sus primeros signos representativos de tal ó cual cosa ó escena y un mundo de sensaciones os impresionará con el lápiz, la pluma ó el color; unas á otras se sucederán las hojas de papel; y una flor, un caballo, una casa ó una figura humana; un insecto y un ferrocarril, caminos y ríos, montañas y planicies, todo irá pasando como símbolo figurativo y convencional del mundo que bulle en su mente. Y á las observaciones de hoy se unirán las de ayer para pedirle al carruaje el accesorio que necesita para terminar su ferrocarril. Y la calandria ó el jilguero se presentarán con los atributos del gallo; el buque quedará caracterizado por una media luna, y la figura humana se presentará con la cara de frente, las piernas de perfil y los brazos serpenteando alrededor del rectángulo que simboliza el torso de su

personaje; pero á todo eso él le atribuirá vida, movimiento é intenciones; los animales hablarán; los trenes realizarán prodigios que la ingeniería mecánica aún no sospecha. Por otra parte, las leyes universales se verán defraudadas, el mundo se regirá por nuevos principios, obedeciendo sus elementos disciplinados militarmente á la fantasía infantil para la que no hay escrúpulos, vallas, dificultades ni imposibles.

Todo lo emprende y lo realiza el niño aunque rabie la razón y patee la lógica de los que desconozcan sus privilegios y sus derechos que se los acuerda la Naturaleza para que triunfe en la vida.

No abriguéis la menor duda, una vez iniciado y estimulado ese niño emprenderá vuestro retrato como os pintará una batalla, representará las escenas que haya presenciado en una fiesta á la que asistió ó no; y si mucho le exigiérais, afirmaría que él puede dibujarnos el silbato del tren ó el estampido del trueno, el llanto de la hermanita ó el cantar de la ratona; porque el recurso apropiado no le faltará desde que el símbolo es su aliado y con él resolverá los problemas más imposibles.

Pero pretended subordinar disciplinando incontinenti sus facultades creativas á las perceptivas y estas dos á las figurativas y de un golpe habréis apagado un volcán, segado una fuente y arrasado un jardín; bajo el pretexto de inculcar una verdad y una disciplina sólo implantaréis un convencionalismo, un concepto distinto al que de las cosas y la vida tienen vuestros niños. Habréis quitado, junto con la espontaneidad de sus impresiones, los placeres que les proporcionan las sorpresas de sus descubrimientos y las novedades de sus inventos; lejos de ensanchar el mundo de sus conocimientos los habréis limitado á un radio de acción tan estrecho que equivale á encerrar un aguilucho en un gallinero á fin de enseñarle á volar mejor.

Y conspirar contra las actividades naturales del niño para implantar las que el adulto impone es, en

**ESCUELA "M. SÁNCHEZ DE THOMPSON"**

CONSEJO ESCOLAR III.º




**CONCEPTO DECORATIVO DEL DIBUJO LIBRE CORRELACIONADO CON LA ENSEÑANZA PATRIÓTICA**

Composición de una alumna de IV.º grado

la enseñanza del dibujo, ir contra lo único que justifica al dibujo en la Escuela Primaria; es ir contra las leyes naturales del desenvolvimiento intelectual del niño, es ir contra los principios que rigen á la vida separándolo ó alejándolo de lo que ella tiene para él de más encantadora y justificada.

*
* *

Se me dirá: el niño no tiene la imaginación que los poetas de la pedagogía le atribuyen; el niño no posee las habilidades con que lo exornan las fantasías de los que en pos de una escuela ideal olvidan las prácticas de la Escuela. Se me repetirá «una cosa è parlare di morte e altro è morire», queriendo con ello significar que «una cosa es repicar y otra andar en la procesión».

Pero yo contestaré que entre la cientificación extremada y el empirismo exagerado de la educación actual hay un largo trecho por el cual se escapan á menudo los preceptos integrales de la vida. Y que tan lejos de ella están los que todo lo fían á la disciplina ciega de principios que resultan absurdos, como los cultores de una libertad que á fuerza de ser amplia se convierte en una licencia que anarquiza toda enseñanza convirtiéndola en una caricatura.

Me refiero exclusivamente á la enseñanza del dibujo en la Escuela Primaria y me dirijo especialmente á los señores profesores de la asignatura.

En nuestra actuación hemos tenido un aliado poderoso y consecuente, aliado que no nos ha fallado jamás y ha sido el niño. La evolución efectuada por el Dibujo en la escuela argentina es un triunfo del niño. Las resistencias más empecinadas, las dudas que más aparentemente se justificaban han sido paulatinamente vencidas por los exponentes incontrovertibles que nuestros alumnos han producido.

ESCUELA "M. SÁNCHEZ DE THOMPSON"

CONSEJO ESCOLAR III.º



CONCEPTO DECORATIVO DEL DIBUJO LIBRE CORRELACIONADO CON LA ENSEÑANZA PATRIÓTICA

Composición de una alumna de VI.º grado

Y ello bien vale la pena de un sacrificio que le debemos en forma de un homenaje que importe el reconocimiento de sus esfuerzos, una mayor atención para con el capital que nos aporta, y un mayor respeto por sus facultades y por los privilegios y derechos que tiene así adquiridos.

Cuando en una clase ó una escuela ha fracasado el método ó la enseñanza del dibujo entre nosotros, ha bastado cambiar el profesor para que esa clase ó escuela se convierta en un modelo; era cuestión, pues, de la persona que se ponía á su frente.

Tal es lo que ha demostrado la experiencia. No era el niño, era el maestro quien flaqueaba.

Las clases á cargo de maestros comunes que estudiaron el método, han dado, en repetidos casos, resultados muy superiores á las similares de algunos profesores especiales. Ahí tampoco era el niño el causante de tal anomalia.

Profesores con títulos de tales y largos años pasados en las academias de Bellas Artes, han sido un fracaso al frente de una escuela primaria.

Y ahí tampoco era el niño quien fracasaba.

¿Y qué revela todo ello? ¿Qué significa?

Que los estudios artísticos son para un profesor de escuela primaria un absurdo cuando no van acompañados de los estudios que para el caso requiere la psicología infantil. (1)

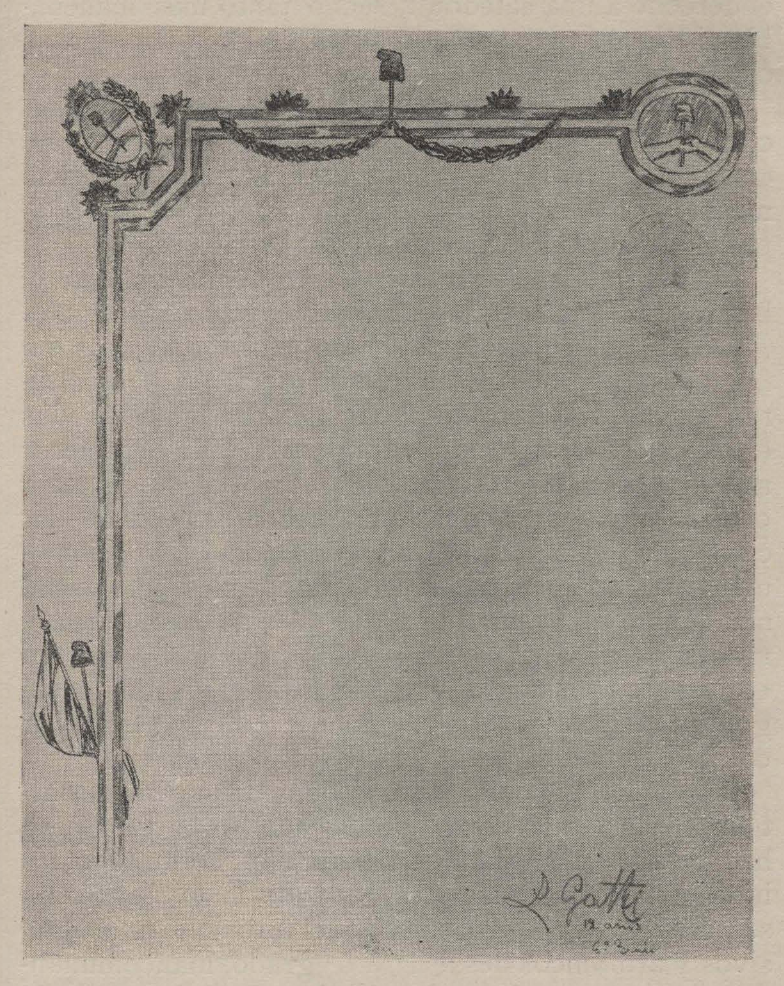
Que los estudios de pedagogía general, y pedagogía y metodología especial de la materia, debieran ser la base fundamental de la preparación de un profesor de dibujo cuya actuación se desarrolle en la escuela primaria.

Y esto no ha sucedido hasta hoy; se ha considerado que un buen dibujo de la Venus de Milo, y un buen

---

(1) En la universidad nacional de La Plata, los estudios de profesor de dibujo están correlacionados con los del instituto de Pedagogía á los fines aquí indicados.

**ESCUELA N.º 10 DEL CONSEJO ESCOLAR III.º**




CONCEPTO DECORATIVO DEL DIBUJO LIBRE CORRELACIONADO CON LA ENSEÑANZA PATRIÓTICA

Composición de un alumno de VI.º grado

ó mal estudio de desnudo, y las cabezas bien ó mal pintadas de cualquier modelo napolitano justificaban el derecho á una cátedra, derecho tanto más inalienable si ello era acompañado de un diploma con anchas orlas litografiadas.

Y todo eso está tan lejos de la realidad de la vida como igualmente lejos están aquellos maestros que, con un título normal, creen poder negar categóricamente, lo que no encuadra en los límites de sus simpatías, de sus conocimientos ó de sus ideales.

De ahí que las ganancias se carguen siempre en el haber del maestro y las pérdidas en el del discípulo.

De ahí que se atribuya al niño, en ciertos casos, no frecuentes por suerte, falta de imaginación, poco interés, poca preparación, poca habilidad, etc. Todas estas cosas existen, es cierto, pero cuando el profesor muestra poco interés por el trabajo de su alumno, cuando la preocupación dominante es solo la de dar cumplimiento á un programa llenando convencionalmente sus partes; cuando el único ideal es el de terminar cuanto antes una clase que, así, se hace larga y monótona para el profesor y los alumnos, porque ni el primero satisface las exigencias de su ideal ni los segundos el ideal de sus exigencias: uno y otros por cohibición natural.

No se desconoce el trabajo de nadie, no se desvirtúan los esfuerzos de los que los han producido; pero hay cosas que justifican estas líneas y, sobre todo, los intereses de la Escuela exigen que la evolución no se paralice, que los resultados del trabajo sean progresivos y armónicos desde 1° á 6° grado, mancomunándose lógicamente los esfuerzos del maestro común con los del profesor especial y desde el primero hasta el último mes del año escolar.

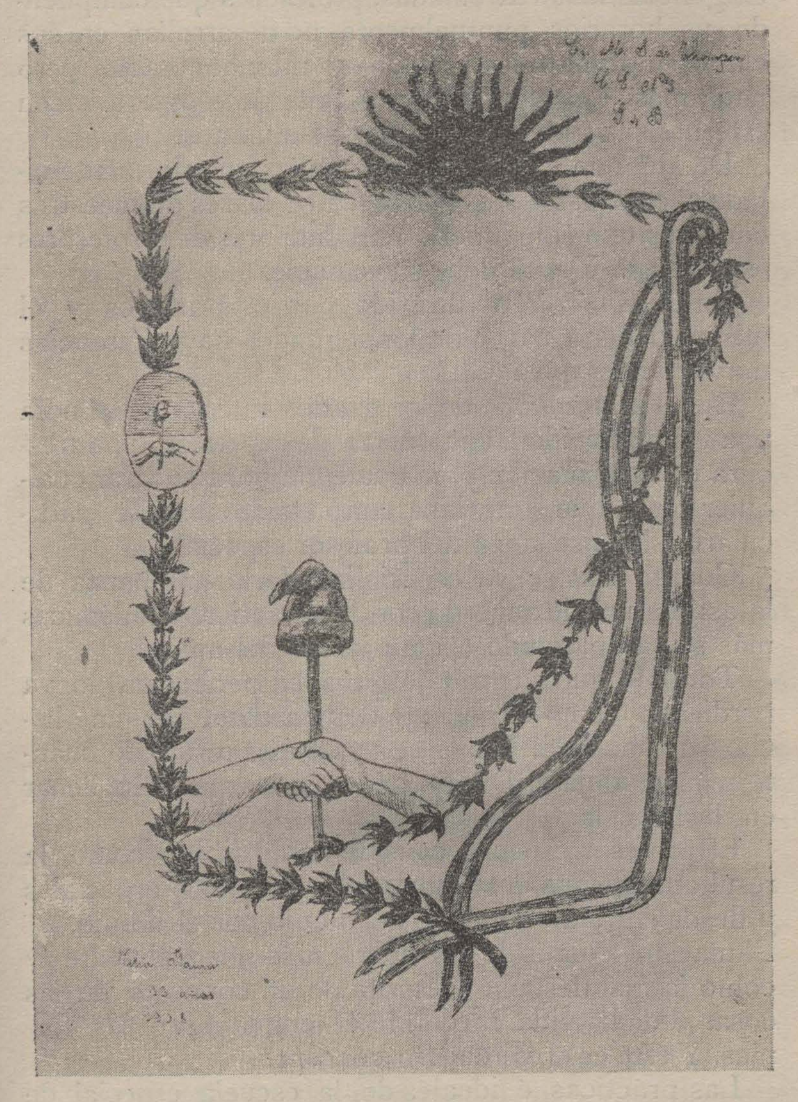
¿Y esto sucede?

¡No!

Las conclusiones que arroja un estudio estadístico citado en mi precedente artículo revelan que hay pro-

## ESCUELA "M. SÁNCHEZ DE THOMPSON"

CONSEJO ESCOLAR III.°



CONCEPTO DECORATIVO DEL DIBUJO LIBRE CORRELACIONADO CON LA ENSEÑANZA PATRIÓTICA

Composición de un alumno de VI.° grado

fesores cuyas enseñanzas satisfacen ampliamente las exigencias más extremadas; profesores que cumpliendo sus horarios puntualmente no desarrollan en sus clases sino una buena voluntad muy honorable, pero nada más; y profesores cuya falta de vocación hacen estériles sus trabajos y los de sus alumnos.

De ahí que existan las anomalías anteriormente citadas; contrastes singulares entre clases de maestros comunes que son superiores á similares de profesores especiales. Y esto debe subsanarse.

En el *dibujo libre* dirigido por los primeros y el mismo deber á cargo de los segundos hay diferencias muy grandes que no deben existir.

En el *dibujo libre* de los grados inferiores se nota una espontaneidad, una fuerza de expresión, una frescura de imaginación y una valentía para encarar cualquier tema, que se rarifica tanto cuanto más se particulariza la enseñanza del profesor especial.

Cuanto más se va especializando la enseñanza de la asignatura de acuerdo con las prácticas académicas más se va apagando el entusiasmo del niño.

Todo lo que su trabajo gana en perfección lo va perdiendo como exponente de una cosa, de un hecho ó de una idea. Y más se acusa este resultado cuanto más se aleja el Dibujo de los fines que debe llenar en la Escuela.

El profesor especial considera al dibujo como la resultante de sus enseñanzas particulares ó especiales y desde el punto de vista del dibujo por el dibujo. El maestro común lo considera más integralmente y como la manifestación escrita de un concepto de las cosas ó de la vida mediante el lenguaje de las formas. Y éste es el verdadero concepto.

Las prácticas é ideales de la escuela especial de arte ó industrias tiene poco radio de acción en la escuela primaria en la que los fines y elementos difieren fundamentalmente.

---

Se conspira contra el niño cuando desconociendo sus particularidades se le acusa de uno ú otro pecadito.

Cuando la mente no asimila un concepto no es el niño el culpable, sino el maestro que no habrá adaptado su lección en la medida de lo necesario para el caso.

Cuando el corazón está muerto, es difícil que los ojos vean. Cuando solo se tienen disciplinas para lo *practicable* y lo *ostensible* sin sospechar siquiera lo que existe en el fondo de lo irrealizado, de lo naturalmente imperfecto; cuando no se tiene la pasión de las sinceridades infantiles; cuando á éstas se oponen las insinceridades superficiales de la apariencia sensoria de que hace gala el *dilettantismo* profesional, entonces es difícil hablar á los niños, pretendiendo que éstos nos comprendan y cooperen entusiastas á nuestras empresas.

A propósito de mi anterior artículo sobre *dibujo libre*, sostenía un profesor que el niño no tenía imaginación; que la mayoría de sus alumnos le aportaban á sus clases sólo repeticiones de lo que en ellas ya habían ejecutado y que eso era general.

El punto estaba explicado en el mismo artículo y no volveré sobre ello. Contesta Sarmiento, cuando hablando del hogar paterno, dice refiriéndose á su niñez: «donde he pasado horas enteras y semanas sucesivas en inefable beatitud haciendo santos de barro para rendirles culto en seguida, ó ejércitos de soldados de la misma pasta para engreirme de ejercer tanto poder.»

Y la contestación la tenemos alrededor nuestro, donde quiera que dirijamos la vista.

De su caballo, por ejemplo, el niño nos dirá que es el más hermoso y bravo y guapo; que si lo castigan difícil será sujetarlo; si se le sujeta entonces no camina y piafa, se encabrita, relincha y da coces para emprender luego una carrera desenfrenada que

termina solo. . . . cuando el jinete no tiene más alientos. Y el tal caballo es un triste palo de escoba!

¿Y los solícitos cuidados que todas las pequeñas mamás que pueblan nuestras clases tienen para con sus hijas á las que atribuyen todos los defectos y cualidades imaginables ya sea voluntariosas, sonrientes, y amables, lloronas ó pícaras, mentirosas ó veraces; pero en todos los casos inspiradoras del más acendrado cariño? Y las tales hijas están constituidas por trapujos revestidos por alguna prenda de vestir ó, en otros casos, por algún palo revestido de trapujos!

Y este concepto de las cosas se manifiesta entre nuestros alumnos así en los grados inferiores, como en los elementales ó superiores, de una manera más ó menos sumaria según los diversos factores que intervengan.

Y esto es á lo que llamamos imaginación; y este el capital irreemplazable que nuestro alumno nos aporta. Lo realice ó no por el lenguaje figurativo, la imaginación existe y ésta es una contribución que no podemos desconocer en nombre de prácticas ó sistemas que más inútiles serán cuanto más se presenten con el carácter de lo coercitivo.

En las exigencias para con nuestros alumnos no debemos olvidar el concepto que estos tienen de cuanto les rodea para suplantarlo por un concepto que, á fuerza de querer ser sapientísimo, más y más los aleja de la vida.

He visto á los profesores especiales celosos siempre de sus trabajos de clase. Pero no he visto que hayan prestado al *dibujo libre* toda la importancia que este deber reviste para los intereses de la Escuela.

Y el *dibujo libre* es la clínica del Dibujo, ahí es donde el profesor obtendrá datos seguros sobre las particularidades de cada uno de sus alumnos, ahí que distinguirá á los sensitivos de los intelectuales; ahí donde obtendrá la explicación del porqué de

lo escueto y frío de los dibujos de éste contrastando con las exhuberancias de formas ó de color del otro; la fuerza que uno acusa en todas y cada una de las partes de su trabajo en oposición singular con las incertidumbres de otro al que parece no interesarle mayormente cuanto le rodea. Las predilecciones de los unos por éstas ó aquellas trayectorias del programa le revelarán las pequeñas variantes á que deberá sujetar su acción que no puede ser mecánica sino inteligente mesurada é intensiva, mediante los múltiples resortes que le presenta un programa integral que le acuerda una libertad de acción que se ha dejado á cada profesor como un factor necesario para ejercer una labor consciente y beneficiosa, que le permita graduar dificultades ya sean por exigencias de un orden *individual* ó *colectivo*.

Y esa falta de interés por el trabajo libre del alumno me revela que no se le dió la importancia que reviste desde el punto de vista educativo; me revelaque se está bajo la presión de un concepto equívoco desde el punto de vista de las enormes diferencias que existen entre una enseñanza de carácter *especial* y una cuya especialidad debe únicamente limitarse á encauzar dentro de un programa de *educación general*.

Todo lo que represente un exponente de la individualidad del niño tiene que ser de gran importancia para el profesor de dibujo.

Se considera que cualesquiera es profesor de una clase primaria. Y nada más difícil si realmente ha de cumplirse con sus deberes.

El *dibujo libre* deberá, ahora, asumir un rol más importante en la escuela.

*
* *

El concepto decorativo y el concepto histórico del *dibujo libre* son dos de sus trayectorias que contribui-

rán eficazmente á la enseñanza patriótica y nacional que se desea; en el primer caso será motivo de composición el escudo nacional y los escudos de cada uno de los estados confederados; todos ellos se prestan al desarrollo de *motivos* ornamentales que nada tienen que envidiar al más exigente clacísismo.

La flora y la fauna argentinas pueden también prestar un importante contingente para la concepción de temas ornamentales que adoptarían así un carácter propio, tan distinto al lotus egipcio ó á la repetida hoja de acanto griega como original si se procede en su ordenamiento á las leyes y principios que rigen á la composición decorativa.

El profesor especial tendrá que velar por cada una de sus trayectorias secundando á las direcciones de escuelas y armonizando dicho trabajo con las diferentes asignaturas que le servirán como motivo en el cual se encarnará la labor del profesor y del alumno.

La contribución del dibujo á la enseñanza patriótica, ordenada por el señor Presidente del Honorable Consejo, doctor Ramos Mejía, tiene su campo de acción ilimitado, es de hecho, la correlación de dos asignaturas; como tal debe encararse en todas sus fases; el profesor especial tendrá en este caso que ajustar los deberes que da á sus alumnos con el programa de historia correspondiente á cada grado, midiendo dificultades y evitando contradicciones con la lección del maestro del grado. Hay una diferencia entre el concepto literariamente histórico y el concepto gráfico de la historia; pero siendo en el fondo el hecho uno mismo, en la forma no podrán contradecirse.

Excuso, por consiguiente, agregar la conveniencia de un repaso á la historia nacional; ahí encontrarán los señores profesores los temas para sus clases. De ahí deberán preparar sus lecciones, tomando los datos que les evite el balbuceo ó la confusión ante los alumnos.

Luego, conviene tener apuntes de la indumentaria

característica y correspondiente á cada episodio en su orden cronológico. Un soldado de San Martín con la gorra prusiana reglamentaria en nuestro ejército actual, sería una mala contribución del dibujo á la historia. Y esto debe vigilarlo y evitarlo el profesor de dibujo.

Al dar el tema histórico que la clase desarrollará como *dibujo libre* se deberá, previamente, ilustrar á los alumnos sobre dicho punto; la clase tomará sus croquis del que el profesor ó maestro de grado presente en el pizarrón y con esos documentos actuará aplicándolos al desenvolvimiento de la fantasía; las lecciones del pasado se encarnarán en la realidad del presente, surgiendo de esa conjunción la debida lección que será así de Historia, de Moral y de Dibujo.

MARTÍN A. MALHARRO.
Inspector técnico de Dibujo

Buenos Aires, Septiembre de 1908.

---

## Estudio del Niño

### Antropometría Escolar

El doctor Santiago Ramón y Cajal al ingresar á la Academia de Ciencias exactas, físicas y naturales en Diciembre de 1897, decía que el entendimiento humano, desligado de la observación de los fenómenos, es impotente para penetrar ni aún en los más sencillos rodajes de la máquina de la vida y su papel, ante los hechos, se reduce á describirlos, compararlos y establecer inductivamente sus causas eficientes ó condiciones constantes. Fuerza es convenir con el sabio español, que encerrar las cosas en una fórmula sencilla y ambiciosa, dando resueltas á favor de inducciones falsas y de generalizaciones arriesgadas todos los grandes problemas de la vida—que no es otra manifestación la metafísica, libertad cautiva de la libertad ó dogmatización de métodos, algo así como una teología de la razón—es síntoma inequívoco de pereza y de impaciencia juntas. Tal vez, el maestro no ha sido capaz de substraerse á las influencias de la *verdad conquistada*, ó su rol humilde ha humillado su actividad, los ídolos han paralizado las zonas más nobles de su cerebro con esta convicción frenadora del progreso: «que todo está apurado y nada queda por hacer». ¿Qué importa que yo pueda añadir algún pormenor, espigar en un campo donde más dili-

gentes observadores recogieron copiosa mies? Por mi labor, ni la ciencia cambiará de aspecto, ni mi nombre saldrá de la obscuridad». Cuando no es la pereza, disfrazada de modestia, la que así habla, hay que rechazar in límine un concepto tan superficial pensando que en todas las épocas tales creencias fueron funestas á la labor del genio humano. El Renacimiento con sus Galileo, sus Bacon, sus Copérnico, sus Newton, es para todos los tímidos la lección de moral más saludable que puede ofrecernos la historia al poner en evidencia los errores de los antiguos y al abatir un reinado de 1800 años cimentado por la autoridad y el prestigio: el de Aristóteles.

El *todo está hecho*, merced á la amplitud de los métodos y á los inagotables recursos de la penetración humana, á despecho de los inmensos trabajos efectuados en el último siglo, es una frase que contenta al ciego, pero no al que reconcentrado un momento en sí mismo, ve por todas partes problemas que esperan solución, aún en las ciencias que parecen más dosadas como la Matemática. Delante de nosotros está siempre el infinito, decía Saint Hilaire; ¿cómo, pues, sentirnos sin iniciativa ante una ciencia apenas entrada en el campo de la positividad como la Pedagogía? Otro argumento, desgraciadamente eficaz para inhibirnos, es el de no encontrar cuestiones suficientemente grandes que merezcan la atención de los unos, el interés de los otros. ¡Cuántos hechos al parecer triviales han conducido á ciertos investigadores á grandes conquistas científicas! Servet, dice un historiador, en un indigesto tratado de Teología escribió como al desdén tres líneas tocantes á la circulación pulmonar, que constituyen hoy su principal timbre de gloria, pese á sus disquisiciones del *Christianismi Restitutio*, totalmente olvidadas. No hay asuntos pequeños mientras tengan ellos base en hechos observados y observables y lo que al parecer carece de valor hoy, puede tenerlo grande mañana.

Recordemos que los mayores inventos, como la telegrafía sin hilos, están hechos de observaciones triviales. Nada más inútil, en sus comienzos, que aquel juguete de gabinete construido por Volta que se llamó pila.

Tampoco, pues, la falta de aplicabilidad inmediata, no debe ser un motivo para no prodigarnos á lo que es indispensable á la ciencia: á los hechos.

Si se hubiese comenzado tan sólo esta labor, veinte siglos atrás, tal vez viviríamos una época cuya civilidad apenas vislumbramos. Ferri, un creador de conceptos, pronunció un día, con la elocuencia sincera y convincente que acostumbra, esta frase que debiera escribirse en el frontispício de la escuela: *vale más una onza de observaciones que una tonelada de disertaciones.* No creo en la incapacidad ni en los refractarios. En cada maestro hay una gran suma de energía, aprovechable en un campo inexplorado, casi vírgen, la escuela, con sólo un poco de empeño y de noble vanidad. Llevaría, así, una poderosa contribución á la ciencia, impotente para aferrar el fenómeno de cualquier multitud cuando para determinarlo trabajan pocos mientras los sujetos suman miles.

He creído necesaria esta introducción, para escudar contra los dardos de la crítica, todo trabajo que los maestros hicieran con el propósito de estudiar al niño. Consideren los señores maestros que la materia prima está en sus manos y que nadie como ellos dispone de tanta comodidad para acumular los datos físicos, psíquicos y morales que permitan establecer esas apetecidas diferencias por edades, sexos y culturas y esas deseadas condiciones para educar los sentidos, la atención, la memoria, la imaginación, el juicio, los sentimientos, el músculo, en el campo de cada asignatura y cada asignatura en el campo de las aptitudes.

Al preceptor, una máquina de enseñar, se impone el investigador, una máquina de descubrir no para

suplir sino para perfeccionar á aquél. La heredad es inmensa y para todos hay un poco de gloria á condición de un poco de trabajo y de pensamiento. El maestro en adelante, debe ser también paidólogo, es decir, investigador, observador, pensador y preceptor, no preceptor y escritor. El campo, hemos dicho, es inmenso. Vamos á referirnos á lo que por el momento debiera y puede hacerse, desde mañana mismo, en *antropometría infantil*. La materia no es nueva; pero en nuestro país, hasta hoy, sólo se han censado 1.200 alumnos por los profesores de la sección pedagógica de la Universidad de La Plata.

Cuando se habla de *investigaciones científicas*, asaltan en el primer momento, dudas y se presentan dificultades que con no ser sino aparentes gozan la virtud de detenernos en el momento de ejecutar nuestro pensamiento. Primero los aparatos, luego su adquisición, luego su empleo, después las observaciones, y hay quien siente los mayores embarazos en trazar el cuadro destinado á las anotaciones, en hacer cómputos y sacar de ellos un partido cualquiera, ya se trate de explicar ó sobre las estadísticas arribar á una conclusión y concebir la hipótesis que más convenga á las cifras. Nuestra imaginación mal educada, lo exagera todo; la realidad es más sencilla.

El trabajo con que encabezamos este artículo, se ejecutaría con estos instrumentos:

Un antropómetro.

Una regla métrica.

Una balanza de plataforma Howe.

Un cuadro métrico para la abertura de los brazos.

Un compás de espesor.

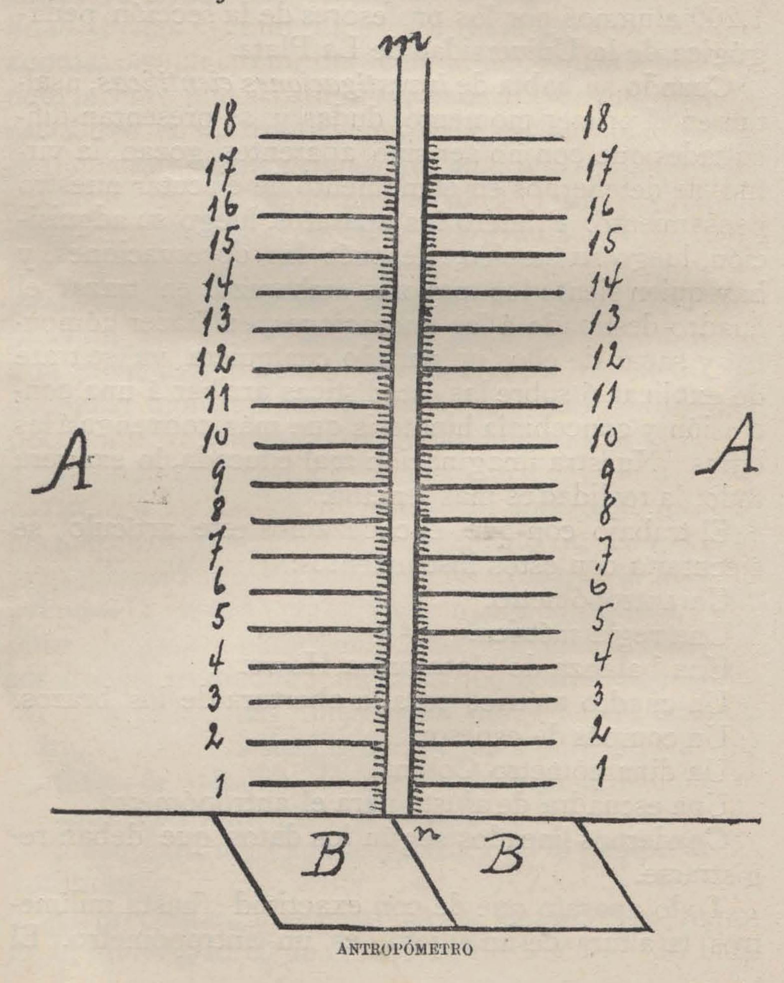
Un dinamómetro Collins.

Una escuadra de ajuste para el antropómetro.

Cuadernos lineados según los datos que deban registrarse.

Todo aparato que dé con exactitud (hasta milímetros) la altura de un sujeto, es un antropómetro. El

mejor y más cómodo para una escuela, es el que un pintor puede trazar sobre una pared, porque la pared no sufre las influencias que el clima ejerce sobre la madera no estacionada. La división en centímetros y milímetros es obra de alisamiento, medida y mano. El costo no excede de doce pesos. Si el piso no es de madera, un cartón para posar los pies, salva los inconvenientes de la baldosa fría. Además, una regla de dos metros fijada verticalmente servirá de guía á la escuadra de ajuste




ANTROPÓMETRO

AA, pared; BB, piso; cartones para asentar la planta de los pies; *m n* regla vertical, guía de la escuadra.

Se mide la *altura* ó *talla del sujeto*, para lo cual debe descalzarse, aplicando los talones, las espaldas y la cabeza á la pared; realiza la mensura el maestro tal como lo indica esta lámina:

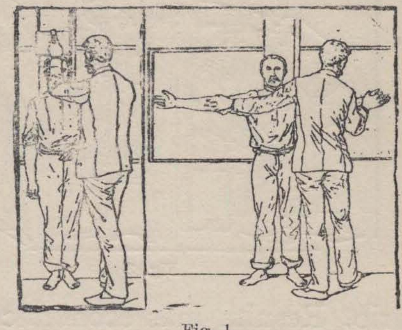


Fig. 1

La escuadra de ajuste ó móvil de doble proyección, como la llama BERTILLON, la forman dos tablitas perfectamente rectangulares y unidas perpendicularmente como se ve en la figura; Collins la vende á 6 francos; un carpintero inteligente puede hacerla por 2 pesos.

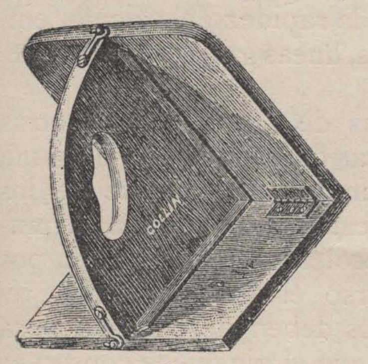



Fig. 2

Ajustada contra la regla del antropómetro y su tabla horizontal sobre la cabeza del sujeto, permite obtener la altura con precisión. A estos dos aparatos se agrega un banquito de 30 ó 40 centímetros de altura, medido sobre el mismo antropómetro, en el que el sujeto se sienta (véase la figura), para medir la *altura del busto*, ó sea la distancia entre el vértice de la cabeza y las posaderas. Región lumbar, espaldas y cabeza, en contacto con la pared.

Otra medida lineal de importancia es la *abertura de los brazos* (véase la figura 2).

En la pared, se signarán verticalmente las medidas que lo fueron antes horizontalmente, tratando de que abarquen un ancho de un metro (dirección vertical) y un largo de dos metros veinte (dirección horizontal)

para acomodarse á todas las edades y á todas las dimensiones. El sujeto extiende los brazos horizontalmente, abre las manos, toca con la punta del dedo medio derecho la regla ó marco, principio de la graduación métrica y el observador nota donde llega la punta del dedo medio izquierdo. El rayado, á los dos lados es innecesario. Resulta más económico el uso de un cartón que puede fijarse á voluntad en una pared y donde las medidas puede signarlas el investigador de una manera precisa y como convenga á la rapidez del cálculo, empleando para los decímetros, líneas gruesas y la numeración de 1 á 10.

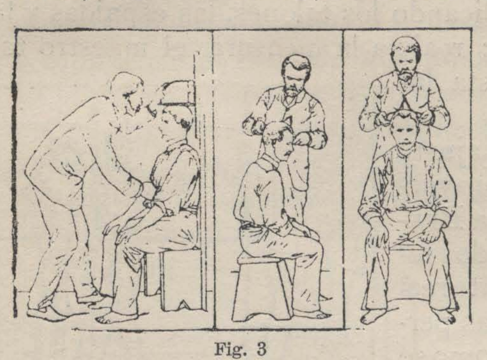


Fig. 3

Hemos censado 600 niñas de 7 á 12 años y otros tantos varones, sin encontrar dificultades de ninguna especie, por parte de los alumnos ó por parte de los padres; pero conviene que estas mensuras, en la mujer, sean tomadas por una profesora, en el varón, por un hombre y advertir al curso el día antes, pues, recuérdese que los examinados deben descalzarse para *la talla*. Demás está decir que el pie puede conservar la media.

El *peso* se obtiene mediante una balanza de plataforma, único instrumento costoso, pues su precio mínimo es de 70 pesos. Las Howe, construídas para ese objeto, pesan hasta decágramos. Las hay con un antropómetro adicional. Esta mensura se toma al mismo tiempo que la de la talla y debe ser la del individuo desprovisto de ropas, lo que se consigue deduciendo del total el peso de lo que lleva puesto, por lo general de 2 á 3 kilos, pero que en cifras exactas, se

consigue pidiendo al alumno que pese las ropas en su casa, á las que no habrá que agregar botines, sacos ni sobretodos por cuanto de ellos puede despojarse en el momento de la prueba. Esta medida debe tomarse á la misma hora en todos los sujetos.

El *compás de espesor*, precioso instrumento para las medidas fundamentales del cráneo, es un aparato que

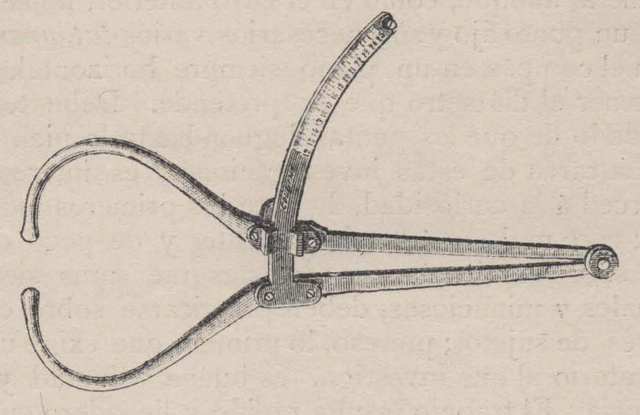


Fig. 4

la casa Collins vende á 28 francos y que cualquier casa de Buenos Aires (Lutz y Schultz, Craveri, Cabaut) puede encargarse de traerlo por ese precio más una comisión del 10 °/₀. El costo es, pues, de 15 pesos.

Con el mencionado compás, interesa tomar estas tres medidas: *diámetro antero-posterior* ó longitudinal de la cabeza; diámetro bilateral ó *transverso-máximo* y *diametro bizi-gomático*. El sujeto se sienta, si es posible, en un escaño bastante bajo. El investigador de pie, (véase figura 3), toma el compás en un plano horizontal, apoya el vértice contra su pecho, y con las manos coje los extremos, de manera que puedan jugar facilmente las ramas sobre el arco graduado. (Bastan cinco minutos de práctica para comprender el mecanismo). De esta manera, la lectura no ofrece dificultad de ninguna especie.

Para el diámetro antero-posterior máximo, se aplica una de las puntas ramas sobre la glabela ó sea aquella pequeña prominencia situada arriba del nacimiento de la nariz y la otra se mueve de arriba hacia abajo en la región occipital hasta notar en el arco, la numeración más alta que es la que se apunta. Para el bilateral ó transverso máximo, se procede de la misma manera, aunque, como en el caso anterior, no se tenga un punto fijo y son necesarios varios *tatonnement*, con el compás en un plano siempre horizontal, para obtener el diámetro que se pretende. Debe tenerse cuidado de que las puntas lleguen hasta la piel.

La tarea de estas investigaciones, es interesante, merced á la curiosidad, durante los primeros momentos; pero molesta á los impacientes y de poco dominio sobre sí mismos, cuando estas mensuras siempre iguales y minuciosas, deben practicarse sobre centenares de sujetos; por eso, lo primero que exige un laboratorio al que investiga, es buena voluntad y paciencia. El trabajo resulta rápido y llevadero cuando el observador dispone de un ayudante (un alumno ó un maestro) encargado de las anotaciones.

Con el *dinamómetro* se mide la fuerza. La precisión exige muchas pruebas porque el acto depende, entre otros factores, del estado funcional, de la voluntad y de la atención; un modificador tan instable como el proceso psíquico, nos obliga á precauciones que nos tengan á cubierto de cómputos erróneos. Así una de nuestras censadas da, un día, fuerza de presión con la mano derecha á intervalos de 15", estas cifras: 31, 29, 25, 26, 25; otro día, á la misma hora, 23, 30, 26, 26, 19; otro día 29, 27, 24, 25, 27, y estos promedios: 27, 25, 26, 25 y 6, 25 y 4, 27 y 6, 23 y 8, correspondiendo á otros tantos días. De lo cual deducimos que una sola presión es en todos los casos errónea.

Nosotros hemos procedido de esta manera en un local silencioso, sin otras personas que el sujeto, el

experimentador y el ayudante, el examinado hacía cinco presiones con la derecha y cinco con la izquierda alternadas á intervalos de 15", anotándoselas en la planilla una por una. Estas presiones se repetían para cada sujeto, durante diez días consecutivos á las mismas horas (de 8 á 9 a. m.). El promedio de estas 50 pruebas para cada mano, nos daba el dato que pretendíamos.

El dinamómetro es un aparato de acero con dos agujas, que cede á la presión de la mano. Los hay de muchos tipos y formas. El más usado es el elíptico (dinamómetro Mathieu) fabricado por la casa Collins. Es necesario usar los de este fabricante ú otro tan acreditado, pues es difícil que otros respondan, á igual fuerza, con igual graduación, lo que malograría los propósitos que se persiguen con estas investigaciones.

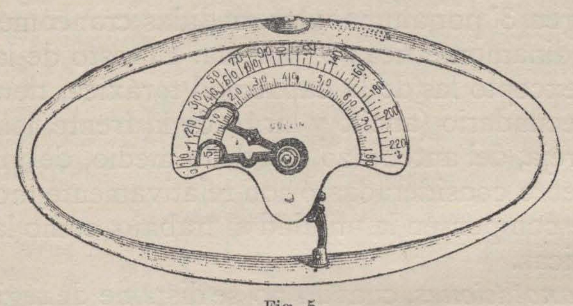


Fig. 5

Su costo es de 35 francos, es decir, 18 pesos en Buenos Aires. Para niños menores de 9 años es necesario usar el modelo pequeño de la misma casa Collins. El sujeto toma el aparato con las agujas hacia afuera y ejerce toda la presión de que es capaz (lo que debe advertirse antes de comenzar no durante la prueba) con el brazo extendido hacia abajo, pero sin impedir los movimientos que durante la presión trataran de manifestarse; serán, por el contrario, motivo de una observación escrupulosa.

Me decía el doctor Horacio Piñero, días pasados,

que se arraigaba en él más y más el convencimiento de que, para grandes investigaciones, no se necesitaban grandes aparatos y que los laboratorios tenían muchos instrumentos costosos é inútiles. Que, tal vez, los mejores son aquellos que en determinados casos construye el mismo investigador, desde que puede así adaptarlos al trabajo que se propone.

El instrumental antropométrico que hemos descripto y con el que las escuelas realizarían una investigación científica de valor extraordinario acumulando cifras, no cuesta más de 60 pesos; agréguense 70 de la balanza suplible mediante un préstamo, ó el uso de la de algún amigo, ó una pública.

El *tiempo* que exigen no es un obstáculo; el maestro con el director puede censar á los 45 alumnos de su grado en pocas horas, distribuibles en los días de la semana. Las tallas, la abertura de los brazos y el peso, exigen 3' por alumno; las medidas craneométricas 5'; las dinamométricas 5' por día. El resto de las medidas, excepto las de la capacidad toráxica, tienen un valor secundario (ancho y largo de la frente, longitud de la oreja, del antebrazo, del dedo medio, del pie) escolarmente consideradas ó son relativamente morosas sin que compensen la utilidad al trabajo, como las gonométricas.

Las *anotaciones*, cuando no se dispone de registros, deben hacerse en planillas sobre papel cuadriculado convenientemente lineadas, teniendo en cuenta que en lo concerniente á números los errores se multiplican cada vez que se *los pasa*, es decir, que se los copia. No deben usarse borradores; los datos hay que escribirlos en la hoja que los ha de contener definitivamente. Para las dos tallas, longue envergure, peso y diámemetros se prepararán planillas, considerando que en cada columna deben escribirse cantidades de tres cifras, con este rayado:

*Escuela*.................. *Grado*..................

| Orden | Nombre del alumno | Fecha del nacimiento | Fecha de la observación | Nacionalidad | | Talla | Tronco | Abert. de braz. | Peso | D. antero-post. | D. transverso | Indice cefál. | D. Bizigom. | Pobre ó rico | Observaciones |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Padre | Madre | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |

(Los espacios deben sufrir el aumento que corresponda á su contenido).

El *indice cefálico*, que permite clasificar las cabezas en *doligocéfalas*, *mesocéfalas*, *braquicéfalas*, *hiperbraquicéfalas*, se obtiene multiplicando el *diámetro antero posterior por 100* y *dividiendo el producto por el diámetro transverso*, esto es: $I = \frac{DAP \times 100}{DT}$

Para la *fuerza de presión*, se prepararán estas planillas:

*Escuela*.............. *Grado*.............. *Fecha*.............. *Hora*..............

*Barómetro*.............. *Temperatura*.............. *Viento*..............

| Orden | Nombre del alumno y edad | MANO DERECHA | | | | | | MANO IZQUIERDA | | | | | | Habilidad manual |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1ª presión | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | Promedio | 1ª presión | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | Promedio | |
| | | | | | | | | | | | | | | |

Estas medidas tendrían para el paidólogo, el pedagogo y el antropólogo un valor extraordinario si se tomaran tres veces durante el año: 1ª, del 1º al 15 de Marzo; 2ª, del 15 al 30 de Julio; 3ª, del 15 al 30 de Noviembre y durante una serie de años para cada alumno.

Hemos bosquejado una labor para la que son úni-

cos habilitados los maestros, una labor acumulativa de hechos; el sabio un día, dispondrá entonces, de ese precioso material para establecer las relaciones que convengan á la edad, al sexo, á la raza y llevar á la ciencia la invalorable contribución de teorías bien cimentadas, de las que recabarán provecho, sobre todo, la historia y la educación.

El *estudio del niño*, como cualquier otro estudio hecho por métodos positivos, no puede comenzar sino acopiando material de observación. Este acopio puede hacerlo solamente quien vive en contacto diario con los sujetos, quién puede disponer de ellos en todo momento, quien sobre ellos ejerce una autoridad cariñosa, quien de ellos conozca, merced al roce diario, los aspectos de su vida física, moral y psíquica, quien no deba observar sino 40 ó 45, es decir, el maestro.

Si el Consejo Nacional de Educación, inspirándose en propósitos de progreso, nombrara cien empleados encargados de esta labor, erogaría fuertes sumas sin obtener los resultados apetecidos.

Cien mil niños exigen la atención de 2.000 empleados; cuando estos empleados pueden ser los mismos maestros, el problema se simplifica y la solución no exige arbitrios extraordinarios sino un pequeño sobresueldo y una oficina que vigile el trabajo. Tal vez sean necesarias buena voluntad y la convicción de una obra seria; no ignoramos la virtud del hábito en estos casos; pero ofenderíamos al maestro argentino si lo supusiéramos incapaz de una obra honrada en la que van comprometidos los intereses de la ciencia. Prepararlo para el manejo de los aparatos, mientras las escuelas normales permanezcan indiferentes á este movimiento del *study of children* que en Estados Unidos es superior á toda ponderación y arrastra á la Europa, es tarea tal vez de un día, de una ó dos sesiones. El interés sin duda exige más tiempo; pero del empeño de nuestros maestros debemos esperar mucho sin el acicate de estímulos excepcionales.

Volvemos á repetirlo, no incumbe al maestro, por lo menos á todos, computar las estadísticas, entrever las conclusiones, alcanzar la ley, concebir la hipótesis; pero, no es inoportuno saber qué clase de problemas resolvería la antropometría en este país cuya población se vislumbra con carácter, tendencias, ideas, sangre, fisonomía diferentes de las del viejo continente. Desde que la teoría de *Gall* perdió, en el terreno de la ciencia, su prestigio para diagnosticar las capacidades intelectuales del hombre, la antropometría reducida á límites menos presuntuosos y más en consonancia con su espíritu, desempeña un papel fundamental en la explicación del desarrollo físico del individuo y de las masas y la etológica y social de habitantes con quienes van relacionados intereses inmediatos de carácter higiénico, educativo y político. Porque toda investigación que reduce los fenómenos á cifras, tiende á substituir la impresión vaga por la noción precisa.

Los 1.200 sujetos censados por nosotros en las escuelas nacionales de La Plata acusan diferencias manifiestas con los censados por *Quetelet* por una parte y *Bowditch* y *Baxter*, por otra. Así, mientras la estatura á los 7, 8, 9, 10, 11, 12 años es allá, para los

| Varones | Mujeres | | |
|---|---|---|---|
| 1112 mm. | 1096 | 7 | años |
| 1170 | 1139 | 8 | » |
| 1227 | 1200 | 9 | » |
| 1282 | 1248 | 10 | » |
| 1327 | 1275 | 11 | » |
| 1359 | 1327 | 12 | » |
| 1403 | 1386 | 13 | » |
| 1487 | 1447 | 14 | » |
| 1559 | 1475 | 15 | » |
| 1610 | 1500 | 16 | » |
| 1670 | 1544 | 17 | » |
| 1700 | 1562 | 18 | » |

En Estados Unidos es:

| Varones | Mujeres | |
|---|---|---|
| 1162 | 1156 | 7 años |
| 1213 | 1209 | 8 » |
| 1262 | 1254 | 9 » |
| 1313 | 1304 | 10 » |
| 1354 | 1357 | 11 » |
| 1400 | 1419 | 12 » |
| 1453 | 1477 | 13 » |
| 1521 | 1523 | 14 » |
| 1502 | 1552 | 15 » |
| 1651 | 1564 | 16 » |
| 1673 | 1572 | 17 » |
| 1689 | 1573 | 18 » |

En La Plata es:

| Varones | Mujeres | |
|---|---|---|
| 1183 | 1173 | 7 años |
| 1213 | 1217 | 8 » |
| 1319 | 1251 | 9 » |
| 1324 | 1319 | 10 » |
| 1361 | 1366 | 11 » |
| 1423 | 1436 | 12 » |
| 1479 | 1495 | 13 » |
| 1552 | 1525 | 14 » |
| 1620 | 1556 | 15 » |
| 1652 | 1570 | 16 » |
| 1694 | 1575 | 17 » |
| 1698 | 1566 | 18 » |

De lo cual resulta, del punto de vista de la talla, nuestra raza más desarrollada que la de Estados Unidos mismo, con la que ofrece pocas diferencias. Pero el número de sujetos censados son pocos y circunscriptos á la ciudad de La Plata. Una estadística

que tanto nos favorece y que denotaría una población excepcional para el trabajo ¿es común á todo el país, á qué centros? ¿Qué diferencias ofrece la urbana con la rural atribuíbles á qué causas? A tales preguntas no es posible responder ahora porque carecemos de cómputos numéricos. Las diferencias á nuestro favor las ofrece el peso y la fuerza.

Del punto de vista pedagógico ¿qué influencias ejercen en el orden físico el trabajo escolar, las vacaciones, el ejercicio? ¿Qué fuerza y qué peso representa cada edad en Noviembre, en Marzo? ¿La salud y el desarrollo exigen una modificación á nuestros programas y á nuestros horarios? ¿La medida de la fuerza puede ser un índice de fatiga, de agotamiento mental ó de necesidades de orden motriz.

*Senet*, al comparar nuestras estadísticas con las de Baxter, nota leyes de crecimiento diferentes, dos crisis: una á los 9 años otra á los 14, grandes saltos aquí, mientras allá la marcha es regular, salvo una época de *statu quo* á los 9 años. ¿Son generales estos fenómenos y explicarían tal vez el polimorfismo de nuestra población ó influencias físicas de índole diversa?

*Schuyten* en un reciente libro deduce, confrontando varias estadísticas, que la fuerza dinamométrica no ofrece crisis á ninguna edad, que varía según las estaciones la condición social, la inteligencia y baja cuando la mente está fatigada. Tal vez todo esto necesite ser comprobado, tal vez entre nosotros el fenómeno varíe. Desde luego la fuerza muscular de nuestros niños, ofrece á nuestro favor notables diferencias en concordancia con nuestra alimentación, mejor y más abundante.

La craneometría es una veta rica en deducciones.

Parchappe, Broca, Lacassagne, Galton, Ferri, han afirmado una relación real entre el volumen de la cabeza y la inteligencia. Pero las investigaciones no se han hecho sobre escolares sino sobre adultos poco

conocidos ó poco numerosos. Son muchos los que combaten ese retorno al gallismo y recientemente, con razones de orden biológico muy serias, el doctor LAHILLE llama ridícula esa forma de apreciar el valor de un contenido, midiendo sus paredes.

SCHUYTEN, dice que la cefalometría es un procedimiento de examen colectivo pero no individual, opinión de la que participamos nosotros, desde que nuestras estadísticas confirman la teoría del profesor de Amberes. Pero hay conclusiones que, diferentemente de otras, como las concernientes al sexo y á la edad, exigen estadísticas numerosas. Hemos notado en los censados de La Plata, una inmensa amplitud en el índice cefálico (70 á 85) que atribuímos á convergencia de raza; braquicefalía más pronunciada en la mujer que en el hombre; evolución con la edad, del tipo braquicéfalo al mesaticéfalo; un porcentaje más elevado de braquicéfalos que en las estadísticas europeas.

Pero son cuestiones resueltas localmente; del punto de vista nacional, la obra no ha comenzado y se ofrece esparcida y virgen al maestro dispuesto que ennobleciendo la carrera, quiera contribuir al brillo de la ciencia argentina. Todos los campos ofrecen dilatados horizontes á la actividad del espíritu humano pero ninguno tan vasto y tan interesante como el de la Paidología, en el que miles que fueran los investigadores, no alcanzarían á agotar sino un reducido número de problemas. La materia en Estados Unidos ha hecho ya célebres á muchos maestros, y la pedagogía de Sheldon y Calkins es suplantada por la de experimentadores como Tracy, Hall, Baldwin, Mac Donald, Ferree, Munsterberg, Sanford, Whitrey, Wiggin, Street, Russel, Porter, Miwa, Burnham, Barnes, un ejército de maestros y pensadores cuyo primer resultado ha sido levantar el magisterio á un nivel de autoridad y respeto que en ningún país del mundo goza y convencer al país de que la educación es la

panacea contra todos los males, pues la ignorancia lleva á todos los desastres, la inactividad á todas las ignorancias. Quien aspira á la vida crea la vida. Seamos, pues, optimistas y tengamos fe en todos los trabajos. Hagamos, maestros, obra propia.

VICTOR MERCANTE
Director de estudios pedagógicos
en la universidad de La Plata

La Plata, Septiembre de 1908.

---

## Educación de los atrasados escolares

**Sus características psicológicas y los métodos de educación y de enseñanza**

(Especial para EL MONITOR. Véase los números 424 y 425.)

*Señor Presidente del Consejo Nacional de Educación:*

El rico material de estudio formado por los 12.000 alumnos de las escuelas de atrasados alemanas, no es desperdiciado por los numerosos convencidos del personal docente y médico. El resultado del trabajo incesante de éstas es una literatura bastante vasta, rica en observaciones de sumo interés. Estas observaciones son naturalmente el fundamento de una metodización apropiada de la educación y la enseñanza de los atrasados. No es mi objeto dar cuenta aquí de estos trabajos sino mencionar solamente los que más me han sido recomendados, por si se desea utilizarlos.

Para uso de los directores y maestros de escuelas auxiliares para atrasados, hay un pequeño manual de *B. Maennel* «Vom Hilfsschulwesen», Leipzig 1905, librito esencialmente práctico y que parece gozar de bastante aceptación. Lleno de datos interesantes y escrito con simpático é inteligente entusiasmo pero algo difuso y desordenado en sus disquisiciones teóricas, es la ya citada monografía de *Arno Fuchs* «Schwachsinnige Kinder, ihre sittliche und intellektuelle Rettung» Gütersloh 1899. De sumo interés

práctico deben ser, á juzgar por las sesiones del congreso que he presenciado, los: Berichte über die Verbandstage der Hilfsschulen Deutschlands. Además *L. Strümpell* «Pedagogische Pathologie», Leipzig 1899; *Th. Heller*, «Grundriss del Heilpedagogik» Leipzig 1904; Richter «Die Leipziger Schwachsinnigenschule» Leipzig en 1893; *Spitzner*, monografías publicadas en Leipzig en 1894 y 1899. El citado manualito de Maennel tiene una bibliografía muy extensa y detallada.

Pero, para hacer más comprensible la razón de ser de las modificaciones que los métodos educativos usuales sufren al adaptarse á estos degenerados, y para explicar al mismo tiempo las preferencias y las críticas que algunos de ellos me han inspirado, es necesario recordar las caracteríscas psicológicas de los degenerados que se comprenden en el término de «atrasados escolares», de acuerdo con las observaciones indicadas y las personales hechas al pasar.

Como he hecho notar otras veces, no es raro encontrar en las escuelas auxiliares idiotas de primer grado, pequeños desgraciados que no encuentran ubicación en otra parte, pero, por su enorme inferioridad relativa, ellos forman un peso muerto que no puede ser tenido en cuenta.

En el otro extremo de la escala están los simplementes retardantes, es decir, los intermediarios entre el débil de espíritu y el niño más ó menos normal. Estos retardantes, según algunos especialistas, no deben ser de ningún modo incluídos en las escuelas auxiliares, pero me parece ocioso discutir la cuestión en principio: ó bien se instituyen para ellos clases especiales para poder intensificar más la enseñanza (y así se ensaya en algunas escuelas comunes) ó bien se manda á las escuelas auxiliares á todos aquellos que fracasan en las escuelas comunes, sin detenerse ó averiguar la etiqueta verbal que corresponde aplicarles. Pero hay verbolistas intransigentes que toman esto

muy en serio, pues no pueden admitir que dos designaciones enteramente distintas puedan referirse únicamente á distintos matices de una misma cosa. No cuesta nada hacerles el gusto llamando débiles de espíritu á los retardantes que fracasan totalmente en la escuela común, y retardantes á los débiles de espíritu que no fracasan del toda en ella.

Pero estos retardantes son en toda escuela auxiliar una minoría, como se comprende. Otra minoría son los imbéciles propiamente dichos. La mayoría la forman los degenerados cuyo nivel mental y moral los coloca en el grado medio: los llamados *débiles de espíritu.*

Son conocidas las tentativas de establecer distinciones acentuadas y contrastes entre el imbécil y el débil de espíritu. Algunos recargan los tintes de tal modo que llegan á presentar estas dos formas de degeneración mental como entidades específicas diferentes, que se hacen *pendant* la una á la otra: el calificativo de imbécil se aplicaría al degenerado «anti social», y el de débil de espíritu al simplemente «extra social»; el imbécil tendría así una efectividad de intensidad casi normales, pero desviadas en su objeto y lo mismo su inteligencia: su característica no sería la *carencia* sino la *perversión*. El débil de espíritu sería simplemente un *minus habens* en lo intelectual y en lo moral. Pero las observaciones hechas en las escuelas de atrasados muestran mejor que toda otra, que esto es más una ingeniosa arquitectura de abstracciones que una sistematización racional de hechos, pues no caben oposiciones tan acentuadas entre *sindromas* que no son en suma sino *gradaciones* de un mismo proceso: la degeneración mental, la malformación cerebral congénita. Las diferencias existentes son de forma y no de fondo, cuantitativas y no cualitativas; la realidad consiste en todas las transiciones imaginables entre la carencia y la perversión, sin encontrarse jamás el tipo puramente anti social.

Los imbéciles, por el bajo nivel mental y moral en que los pone la gravedad de su degeneración, son muy poco educables; y por la relativa frecuencia con que por esta causa, manifiestan anomalías morales, impulsiones perversas ó hábitos viciosos, constituyen en una escuela auxiliar un elemento perturbador muy poco deseable y cuya exclusión se hace á veces necesaria. Pero ellos forman una minoría. Por todas estas razones, no vale la pena de tenerlos en cuenta sino incidentalmente.

Los casos intermediarios, los débiles de espíritu, son los que predominan en las escuelas de atrasados, por lo cual los métodos docentes en uso, se proponen adaptarse á las anomalías psicológicas que se observan más comunmente en ellos y al grado de su capacidad intelectual.

El calificativo de «débil de espíritu» indica ya uno de los caracteres más salientes de estos degenerados: *la debilidad.* Pero esta debilidad no sólo es mental sino también física, lo que es fácil comprender. Ya á priori es imposible admitir que, como lo pretende cierta escuela de analistas *a outrance*, las influencias nocivas capaces de determinar la degeneración de ese todo *armónico é indisoluble* que es un ser humano, se limitan á perturbar gravemente sus funciones de relación sin alterar sus funciones vegetativas!

Una observación despreocupada no hace sino confirmar esta previsión deducida de las grandes leyes biológicas. Sobre todo la patología experimental, que muestra que las causas de degeneración hereditaria que es posible manejar, son todas por excelencia causas *de degradación fisiológica general,* por ejemplo, las intoxicaciones.

Según lo observado en las escuelas auxiliares, la degeneración se manifiesta en la constitución de los niños por una debilidad física paralela á la mental, bajo forma de afecciones y enfermedades crónicas, entre las cuales, las más comunes son los estados

anémicos, los catarros nasales y del oído, perturbaciones digestivas, escrofulosis, tuberculosis y, sobre todo, las vegetaciones adenóideas, sin contar las neurosis, la frecuencia de las cefaleas y de las neuralgias. Esas mentes enfermas están en cuerpos igualmente enfermos, y la escuela destinada á ellas no puede dejar de tenerlo en cuenta.

La poca capacidad para esfuerzos prolongados exige una duración de la enseñanza mucho más reducida que la normal. Se considera que el ideal serían clases de media hora y las hay así en algunas escuelas, pero en general son todavía de cincuenta minutos. Clases cortas y recreos largos; de esa manera, los niños podrían reponerse de la fatiga mental y nerviosa, por medio de una estadía suficiente al aire libre, con plena libertad de movimientos y de acción. Pero se cree que las clases de trabajo manual pueden prolongarse sin inconveniente hasta dos horas seguidas, á causa de la índole misma de esta enseñanza, que requiere movimientos variados y una atención más bien automática.

En todas las clases de grado inferior y medio de una duración de más de media hora que he presenciado, se hacía evidente la fatiga, el aburrimiento de la mayor parte de los niños; casi ninguno prestaba atención, abstraidos todos en sus vaguedades; las respuestas eran atropelladas, incorrectas, y había sobre todo una necesidad de moverse que los hacía levantarse, ó cambiar de asiento con cualquier pretexto.

En virtud de esta misma debilidad, hay que cuidar de no poner seguidas una tras otras, las clases que exigen más esfuerzo, ni ubicarlas en la primera hora; y para hacer trabajar armónicamente todos los territorios cerebrales, las horas de clase deben alternar de manera que unas materias despierten las partes de la psique que pudieran haber dejado latentes las otras. Pero las disposiciones de horarios deben dejar al

maestro la facultad de modificarlos de acuerdo con las variaciones de la «disposición» que observe en sus alumnos.

El degenerado débil de espíritu es un ser eminentemente *vulnerable*, cuyo equilibrio fisiológico se altera tan facilmente como su equilibrio mental. El resultado de esta permanente inestabilidad psico-fisiológica del niño débil de espíritu es una considerable *desigualdad*. Este fenómeno se observa muy frecuentemente: hay días en que es imposible conseguir nada de ciertos débiles de espíritu; su atención desfallece al instante, de nada se acuerdan, nada comprenden, nada les interesa, y en la hora de gimnasia ó de trabajo manual están tan flojos y tan pronto fatigados que nada les resulta. ¿La causa? Una noche sin sueño, una mala digestión, una disputa, una corrección de los padres. A veces resulta que una gran parte de la clase está en esa misma *mala disposición* como la llaman. Qué hacer entonces? No hay otro recurso que pasar por alto el horario y buscar lo que más puede estimularlos y fatigarlos menos: canto, juegos cantados, cuentos, y sobre todo, substituir la clase por un buen paseo al aire libre, el cual sacudirá de su entumecimiento á estos pequeños neurópatas y permitirá enseñarles muchas cosas no menos útiles que las fechas del nacimiento del emperador y su esposa é hijos ú otras nociones históricas de igual importancia.

En lo moral, esta debilidad psíquica se proyecta bajo forma de insuficiencia de la voluntad, y de apatía ó de inestabilidad afectiva. El maestro está por eso en la necesidad constante de estimular el tonus moral de sus alumnos, pero sin olvidar jamás que la excesiva vulnerabilidad de éstas se manifiesta también en lo moral, de modo que la violencia, el mal humor, etc., pueden en un momento hacer malograr resultados largamente preparados. Los castigos corporales y los *pensums* han sido severamente proscriptos

de las escuelas auxiliares y el tono que reina en las clases de éstas es de buen humor, de cordialidad, de indulgencia, de tranquilidad. La naturalidad de la voz y los ademanes y movimientos discretos del maestro contrastan con la intemperancia vocal y la torpeza muscular de los alumnos; es que se evita todo lo que pueda recordar á Maese Palmeta (que suele enseñar todavía en Alemania, pero con varita de caña de la India) de modo de hacer del maestro un buen amigo, paternal pero siempre respetado, que sugiera con el ejemplo en vez de ordenar. El resultado no falta á la larga, y se le puede admirar en las clases superiores.

Otra anomalía psícológica común á los débiles de espíritu es la insuficiencia de sus apercepciones y, á consecuencia de esto, un caudal pobrísimo de representaciones por ende incompletas cuando no inexactas. En parte, ello se debe á las frecuentes deficiencias de sus sentidos—vicios de refracción, sordera etc.—pero, sobre todo, á su atención intermitente, inestable y mal orientada. Los dibujos hechos de memoria revelan un mundo de representaciones tan pobre y fragmentario como el de los niños de 3 á 5 años y son muy á menudo simbólicos: por ejemplo un hombre es representado por un círculo del cual salen las piernas y los brazos en forma de horquilla con tres á seis dientes. Puede dar una idea de lo que suelen ser sus representaciones, el dibujo de un caballo tirando de un carro representado con pequeñas ruedas en las patas lo mismo que el carro!

Las frecuentes deficiencias del lenguaje oral y escrito son en gran parte una manifestación de lo mismo. La escritura del débil de espíritu que no ha beneficiado todavía de los métodos de educación especiales es, además de súcia extraordinariamente descuidada y confusa, muchas letras son omitidas en cada palabra, ó bien éstas son representadas en una forma que las recuerda sólo de muy lejos. Las copias son

hechas mecánicamente, por lo que frecuentemente saltean líneas; y suele encontrarse, en copias hechas por niños de la más baja escala mental, la *escritura especular*, de derecha á izquierda.

Su lenguaje oral no es menos descuidado, confuso é incompleto. El idioma se desarrolla tarde y mal. Recordemos que según una investigación estadística bastante vasta, solamente el 16 % de los alumnos de una escuela auxiliar comenzó á hablar al año y medio y el 24 % á los 2 años.

El 60 % comenzó á hablar recién de los 3 á los 5 años: 22 % á los 3 años, 16 % á los 4, y todavía un 12 % á los 5 años. Pero hay que tener en cuenta que se trata de Alemania, donde el hablar correctamente su difícil idioma y emplearlo corrientemente en la vida diaria constituye una especie de mandarinato, y en donde los diferentes dialectos del pueblo ( en el cual únicamente se reclutan los alumnos de las escuelas primarias, pues los hijos de la burguesía y de la aristocracia se educan separadamente, en escuelas especiales para ellos) no se preocupan mucho de la complicada armazón gramatical y de las reglas fonéticas del idioma oficial. Pero también estos dialectos, á pesar de su tosca estructura, son relativamente difíciles.

De ahí resulta que en las escuelas ó en la vida diaria, los débiles de espíritu, hijos de pobres, perdidos en el laberinto de los tres géneros arbitrariamente empleados, con sus dativos y genitivos irregulares, de los prefijos y los sufijos, é incapaces, al articular una frase, de guardarse en la memoria los verbos para alinearlos elegantemente uno tras otro al final, se fabrican una jerigonza para su uso personal exclusivo.

No tienen por tanto comunicación con los niños normales, que los evitan y maltratan, contribuyendo así todavía á aislarlos, á reducir su trato al de sus semejantes, privados de los inmensos beneficios de la

educación del niño por el niño. El perfeccionamiento de su idioma tiene pues importancia capital, no sólo para proveerlos de instrumento adecuado de lenguaje interior, sino también para procurarles el indispensable medio de comunicación con sus semejantes.

No es en el idioma solamente que se manifiesta la imperfección de sus reacciones psico-motrices. Ella se extiende á casi toda la vida de relación. Así como son imperfectas las apercepciones, es decir, las proyecciones del mundo exterior en la conciencia, no lo son menos las reacciones por las cuales el yo se proyecta á su vez sobre el mundo exterior.

Los débiles de espíritu son por excelencia torpes. Sin una vigilancia y estímulos constantes son desaliñados y súcios; así como no saben manejar su laringe y berrean desaforadamente cuando no balbucean de modo ininteligible, tampoco saben manejar sus brazos, sus piernas, su cuerpo todo. En todas las clases inferiores la impresión que se recibe es siempre la misma: la de pequeños salvajes ó más bien, la de cachorros humanos; y hay que comenzar á menudo por enseñarles á caminar, á sentarse, á bajar de los bancos con los pies primero que con la cabeza etc.

Esto explica los excelentes resultados educativos del trabajo manual y de toda otra enseñanza, basada en el ritmo armónico de los movimientos ó acompañada por ellos. Pero sobre todo, estas deficiencias de las reacciones motrices exigen, más que ninguna otra, una individualización cuidadosa, una acción continua y casi paternal.

Sus funciones de asociación, siendo como son de un orden mucho más elevado, presentan alteraciones más acentuadas. Pero como son éllas la esencia del pensamiento, es indispensable estimularlas de todas las maneras posibles, pero teniendo en cuenta su insuficiencia. La enseñanza tiene pues que ser concreta; es decir, sobre una base estrictamente objetiva.

No olvidaré la impresión que me hizo, en una clase

de religión á pequeños de 8 á 10 años, el ver al maestro preguntar con entera convicción algo por el estilo de si la maternidad de la Virgen María era inmanente ó contingente, y el orgullo con que me miró cuando una alumna, sorbiéndose las narices y raspando el suelo con los pies, chilló en falsete una respuesta al parecer correcta, pero cuyo sentido está por arriba de mi alcance, por lo que la he olvidado. Ella me llenó de admiración, pero cometí la irreverencia de preguntarme para mis adentros, si no le valdría más saber para que sirve el pañuelo?

La enseñanza que mejor se adapta á esta clase de mentalidad me parece ser el llamado Anschaungsunlerrigt inteligentemente practicado y combinado con el trabajo manual.

Por la presentación directa de los objetos y acontecimientos que más frecuentemente pueden relacionarse con los alumnos, al par que se les provee de las nociones más inmediatamente necesarias, se les enseña á observar, á comparar y á veces se llega á conseguir la deducción. Al mismo tiempo, el trabajo simultáneo de numerosas zonas cerebrales que esta enseñanza provoca, constituye una excelente gimnasia cerebral; y de acuerdo con el principio de que la función crea al órgano, en este caso se puede decir sin temor que, en los casos de debilidad de espíritu sin lesiones anatómicas, cerebrales irreparables, la constante provocación de asociaciones, el constante estímulo de las funciones cerebrales, crea una nueva inteligencia, regenera el cerebro inválido.

En este orden de ideas, el método que parece dar mejor resultado es el de los paseos en la ciudad y los alrededores. Al aire puro, el movimiento, la variedad de impresiones, estimulan poderosamente toda la actividad psico-fisiológica del niño, que en medio de su alegría, se provee de apercepciones más intensas y completas que en el tedio de un aula encerrada. Además, las cosas y los hechos de la calle y del

campo son las que más pueden interesarle y sus enseñanzas las más provechosas.

Cada día tienden á generalizarse más estos útiles paseos. Luego, en el aula, se conversa sobre lo visto, se fija la palabra, se ordena el concepto, por medio de la figura coloreada del dibujo y de la escritura. Insensiblemente, se llega así á aerear, á iluminar, á poner en orden ese desván para trastos fuera de uso que es la mente del débil de espíritu sin educar, proveyéndola de representaciones exactas y, sobre todo, *enseñándole á adquirirlos por sí mismo*, educando su atención, habituándolo á mirar con ojos que vean, á oír con oídos que oigan, y á conservar en la memoria las adquisiciones hechas por intermedio de los sentidos.

Se realiza así el propósito fundamental de la enseñanza de atrasados (y de toda enseñanza emancipada de la pedantería) *que el niño tome una parte activa en ella.* El clásico papel pasivo del alumno hipnotizado frente á su olímpico pedagogo, se transforma así totalmente. El maestro deja de considerar al niño como un receptáculo («como un embudo» dijo Montaigne) que rellenar, y como la función más noble del pedagogo la de vertir dentro de él la catarata de su erudición, sino como un cerebro que ejercitar, como un ser viviente que cultivar.

Además de las ventajas generales de este método de participación activa del niño en la enseñanza, no son difíciles de comprender sus grandes ventajas especiales en la educación de los atrasados. Es éste el único modo de evitar en ellos el tedio del aula y de estimular esos cerebros adormecidos, en vez de anquilosarlos en una estéril memorización mecánica. Estéril y contraproducente, pues, para que una inteligencia resista el constante apaleo de ese adiestramiento de perro sabio, necesita poseer un vigor que no es lo que caracteriza á los débiles de espíritu.

La pobreza de los conceptos y la incorrección y

debilidad de las funciones de asociación, se manifiesta en lo moral por las anomalías conocidas en los degenerados, leves en unos, graves en los más enfermos. Pretender reducir la tarea del maestro en una escuela auxiliar á la parte puramente intelectual, sería por consiguiente malograr su objetivo de hacer de los degenerados hombres civilizados, capaces de vivir en sociedad y de manera de no ser una carga para nadie.

No sería naturalmente la enseñanza de nociones teóricas de moral, la que pudiera servir de algo, (ese estudio podrá hacer bachilleres en moral pero difícilmente hombres buenos) sino una constante vigilancia, una constante sugestión ejercida con motivo de los temas de enseñanza. Es sobre todo con motivo de los juegos que se puede hacer esta educación que consiste más que todo en hacer adquirir determinados hábitos. En conclusión, la tarea de un maestro de escuela auxiliar es más delicada y compleja que la de uno de escuela común pero también más interesante. Para ningún otro corresponde mejor el calificativo de *educador*. Si para un criterio racional de viricultura toda enseñanza primaria es ante todo un medio de educación integral, esto se aplica especialmente á la enseñanza de los atrasados.

El maestro de escuela auxiliar debe, pues, ser ante todo *humano* y comprender, mejor que ningún otro, que rellenar memorias no equivale á formar almas, y que es más hermoso y más digno formar almas que rellenar memorias.

Saluda á Vd. con su consideración más distinguida.

DR. AUGUSTO BUNGE.

---

## El hombre de Marte en las escuelas

(Especial para EL MONITOR)

Todos recuerdan el acontecimiento que en el año de 19.... conmovió inesperadamente la atención del mundo, á la que tuvo fuera de su acostumbrado quicio por largos meses y apartada de los temas banales de la existencia diaria. Nos referimos á la aparición en el Atlántico de aquella extraña caja que una vez abierta, resultó contener un habitante del planeta Marte, quien por medios sorprendentes, que en oportunidad se explicaron, visitó nuestro mundo con fines de estudio.

La prensa de París, ciudad que como es claro se apropió del recién llegado, ocupóse entonces del interés extraordinario que el «Hombre de Marte» tomó en nuestras instituciones, la rapidez maravillosa con que adquirió el lenguaje humano y lo extraño de sus ideas y raciocinios. Todo esto ha perdido ya mucho de su novedad; pero acaban de encontrarse ciertos detalles inéditos sobre las impresiones que el extraño personaje recibió al visitar las escuelas de la Tierra.

Aquella mañana el académico Plume, á quien la comisión de festejos había dispensado el honor de ser ese día el cicerone del Hombre de Marte, encontró á éste de pié en una de las habitaciones que la municipa-

lidad de París había puesto á su servicio en el Grand Hotel.

—Este día lo dedicaremos á las escuelas, señor mío, dijo el caballero de la Tierra preparándose á explicar el objeto de su visita.

—¿Escuelas? preguntó el Hombre de Marte volviendo su rostro de la ventana por la que estaba mirando la calle.—¿Escuelas? ¿Y qué es eso?

El cicerone quedó un tanto perplejo ante esa pregunta, que él, por su parte, nunca se había hecho.—Escuelas, dijo luego, son ciertas instituciones públicas donde los niños van á aprender lo que tendrán que saber cuando sean hombres.

—¿Es posible? exclamó el Hombre de Marte abriendo desmesuradamente su ojo frontal. —¡Qué encantador! Todo esto es nuevo para mí, agregó, pues habeis de saber que en Marte todo nace ya hecho, todos nacemos ya grandes y no hay por lo tanto indicios de ese curioso proceso que aquí calificais con el nombre de crecimiento. Va á ser interesantísimo ver cómo crecen los hombres. Ya estoy haciendo observaciones en otros seres,—añadió luego, impulsado por la explosión de su verba.—Estoy observando cachorros y gatitos....

—Pero ¿á qué viene...?

—Es que he observado que los seres en la primera época de la vida, instintivamente se ejercitan en las actividades que van á serles necesarias más tarde; y quisiera saber si las escuelas son la satisfacción que dais á ese instinto.

—Perdonad, repuso Plume. Las escuelas han sido creadas para que allí vayan los niños. Los niños van porque tienen obligación de ir. La enseñanza obligatoria, dijo luego con reposada dignidad, es uno de los timbres de orgullo de toda sociedad civilizada!

—¡Aoá¡ exclamó el Hombre de Marte frunciendo la gran ceja roja que circundaba su ojo. ¿No tienen entonces vuestros niños el instinto del aprendizaje como todos los demás cachorros?

—Haceis mucho favor á nuestros niños, repuso Plume sonriendo. ¡Si supierais cuán rebeldes son, por el contrario, al aprendizaje!

Pero el Hombre de Marte no atendía. Con el ojo de cíclope inmóvil, miraba por la ventana y parecía abstraído en la observación de un grupo de chicos que llenaba la avenida de la Opera con sus gritos y el ruido de sus latas y cajones.

—Que me echen en la hogueras del Sol, dijo, si lo que hacen aquellos niños no es exactamente una imitación de la escena que me mostraron ayer con soldados (¿es así como lo llamais?) soldados grandes que marchaban cómicamente alineados. Esto me demuestra que los cachorros de la especie humana también imitan.

—¡Cuán en serio tomais estas cosas! dijo con marcado disgusto el caballero Plume. Esos son chicos que juegan á los soldados. Si fuerais hombre, esa sola reflexión debería bastaros. Jugar es no hacer nada en serio.

—¡Cómo! ¿no tiene eso nada que ver con la escuela? ¿no os aprovechais entonces en el aprendizaje de que hablais, de ese instinto evidente de imitación de que da prueba el niño?

—¡Vuelta á ello! exclamó Monsieur Plume en un tono que el Hombre de Marte todavía no había oído. La escuela, señor mio, es más seria que todo eso. Os diré en dos palabras lo que es la escuela...

—¡Un momento! suplicó el Hombre de Marte. Dejadme á mi ensayar mis potencias de adivinación (ó mejor dicho de raciocinio) en esta materia, y veremos cómo es este don en un martense.

—Bien; sea. Comenzad.

—Presumo, dijo en voz pausada el Hombre de de Marte, que vuestras escuelas son esos espacios abiertos en el seno de la ciudad, que se ven salpicando de manchas verdes la edificación de vuestras manzanas cuando se viene desde Marte...

—¡Oh, no! no habeis acertado. Esas son plazas. ¿Qué razonamiento os llevó á esa presunción extravagante?

—El de que siendo vosotros animales que se alimentan de oxígeno, siendo el oxígeno, como decís, indispensable en la época del crecimiento, y finalmente, siendo generadores de oxígeno esas cosas verdes que llamais plantas, era lógico suponer que allí tuvierais vuestros niños la mayor parte del tiempo....

—No; esas son palabras mayores. Ponemos á los niños en edificios como éste, divididos en piezas ó clases.

—¿Siempre estas curiosas cajas? preguntó el Hombre de Marte observando las paredes de la habitación. Bien; después de vuestra corrección prosigo y veremos si soy más feliz esta vez. Los poneis, pues, en estas grandes cajas, que llamais clases, en cuyo interior los pequeños encuentran todas las oportunidades imaginables de moverse, de estirarse, de ejercitar sus músculos, sus pulmones....

—¡Bah, bah bah! ¡Vaya un pandemonio el que estais describiendo! ¿Creeis que somos locos? Para eso preferible sería dejar los muchachos en la calle ó en el césped y así podrían revolcarse y estirarse á su gusto.

—Me sorprendeis, amigo,—repuso el Hombre de Marte, á quien un ligero golpe de sangre había puesto el rostro un poco verdoso.—O mucho me engaño, ó el crecimiento de los animales en la tierra requiere un continuado ejercicio previo. Los potrillos, los cachorros y los gatos...

—¡Por favor, dejad todo eso!

—Perdonad, pero dicho sin ofensa, vosotros no os deferenciais gran cosa de esos seres, por cierto admirables. Además, ¿no acabais de darme á entender que los muchachos se moverían y estirarían á su gusto en el césped? Ello os prueba que también lo harían en la escuela, si se lo suplicaseis...

—¡Suplicárselo! ¡Qué cándido sois! ¡Ya lo creo que lo harían! ¡Y lo hacen, ¿comprendeis? lo hacen: arden en un diabólico deseo de hacerlo si no se les vigila...

—Disculpad, pero en ese caso vais decididamente en contra de la naturaleza. Habréis descubierto alguna ley que nosotros todavía ignoramos. Debeis de ser muy sabios,—agregó luego con la buena fe de un ser superior á qüien era desconocida la ironía.—Pero echemos á andar,—añadió luego.—Ardo en deseos de ver por mí mismo una de esas escuelas que decís. Ya veo que no soy profeta en esta tierra.

La escuela á que el obsequioso guía condujo á su huésped era un hermoso edificio levantado en el barrio menos favorecido de París, á juzgar por la pobreza general de las viviendas.

—Eso que llamais dinero debe de haberse gastado aquí á manos llenas—observó el Hombre de Marte.—Pero lo alabo,—añadió mientras entraban. Lo alabo. Un organismo que crece debe ponerse en las mejores condiciones para desarrollarse en plena salud. Adivino que este edificio es un modelo de confort físico, el templo de la salud. Ahora comprendo por qué no teneis los niños en los parques. Se ve claro que procurais protegerlos de las inclemencias, proporcionándoles calefacción artificial en invierno, refrigeración en verano...

—Perdonad, pero vos os lanzais por la pendiente traidora de nuestros razonamientos y acabais por perderos de vista,—dijo el caballero Plume bastante amostazado.—No señor. Aquí hace frío en invierno y calor en verano. Las cosas son así, señor mío. ¿También quereis suprimir las estaciones?

—¡Cómo! ¿no calentais vuestras escuelas? ¿Tolerais que vuestros niños permanezcan con los piés y las manos frías durante horas seguidas? No os ofendais, pero en ese caso hasta llegaría á tomarme la libertad de suponer que permitís los sabañones...

—¡Claro que sí! ¡Pues tiene gracia! ¿Hay algo de

vergonzante en los sabañones? preguntó picado el señor Plume.

—Os lo diré. En Marte los sabañones deprimen tanto á quien los lleva, como aquí la mugre en la piel ó los parásitos en los cabellos. El sabañón es un indicio de una vida sin confort, como la suciedad es indicio de una vida sin higiene...

Pero dejemos este punto. Ahora mostradme los baños. ¿Os servís del agua pura ó la mezclais con drogas estimulantes? ¿Cómo usais la ducha en los niños más pequeños? ¿Aplicais el agua á la temperatura del cuerpo, más caliente ó más fría? ¿Los dejais secar al aire libre ó empleais lienzos ó papeles?

—Sois insoportable. La escuela es la escuela. ¿También quereis que esto sea bañadero?

—Me sorprendeis, repuso el Hombre de Marte, impeturbable. ¿No son los hábitos un fenómeno importantísimo en un ser que crece? ¿No estais convencidos de los efectos saludables de la higiene? ¿Qué mejor ocasión, entonces, que ésta, para apoderaros de ese ser plástico y habituarle á cosas que garantizarán en gran parte su buena salud?

—Así á primera vista parece que tuvierais razón. Pero si fuerais hombre, veriais que hay cosas que se excluyen. Pero venid por este lado: os voy á mostrar una clase.

—Bien, respondió el Hombre de Marte mientras ambos se asomaban á la puerta de una aula. ¡Por Kepler!—exclamó luego, al ver la clase llena de alumnos alineados en sus pupitres.—Ya me imagino que estos muebles son movibles y que aquí se ejercita á los niños en acomodar las filas de mil modos, formando dibujos geométricos. Es una buena idea: unís la gimnasia con la estética...

—Alto ahí, señor tren expreso,—interrumpió el otro.—Estos bancos están fijos en el suelo y cada niño ocupa siempre el mismo asiento...

—¡Cáspita! Entonces éste es el sitio donde recluís

vuestros pequeños delincuentes. ¡Pobrecillos! Han de sufrir bastante, ¿verdad? Pero en fin, yo no soy opuesto al castigo. El que la hace, debe pagarla...

—No nos entendemos—replicó el caballero de la tierra con desaliento. — Estos son los niños que vienen á la escuela. Aquí pasan el día.

—¿Y qué hacen?

—Dan y escuchan lecciones. Se les asigna un libro cuya enseñanza reciben, y lo que este libro y el maestro dicen, es lo que ellos deben saber más tarde.

—Esto es lo que llamais religión y fe?

—No; eso es otra cosa—exclamó Plume molestado por esta burda confusión.

—Mostradme lo que estos niños producen.—continuó el Hombre de Marte.—Mostradme sus instrumentos.

— ¿Instrumentos? — preguntó Plume con cierto asombro.—¡Como no ser la pluma con que escriben!

—¡Cómo! ¿Decís que los seres que vienen á estas instituciones á aprender á ser hombres no participan en el aprendizaje de lo que es la esencia misma de la civilización?

—¡Oh, la esencia de la civilización! Esas son palabras fáciles—replicó Plume.

—Pero desde Marte la cosa no es tan complicada. ¿Conoceis á Testalozi?

—¿Quién es Testalozi?

—Testalozi es el gran astrónomo que os estudia y sigue desde Marte. Con su micro-telescopio ha descubierto que vuestro rasgo distintivo es una curiosa facultad de hacer, de crear cosas tangibles, de serviros de instrumentos. El tiene observadas vuestras ciudades, vuestros puentes, vuestros túneles y cree que estas cosas existen en razón directa del estado de civilización. Tiene una teoría del todo suya, y cree que el espíritu humano se expresa en la obra manual, y al mismo tiempo sostiene que la obra manual es necesaria para la asimilación de la idea. El llegaba á

afirmar que vuestras manos son el órgano de la inteligencia, y yo no sabría decir si se engaña.

—Las cosas parecen muy sencillas desde tan lejos, repuso Plume con mal disimulada sorna.

—Permitid, sin embargo, que os haga una pregunta, siempre en obediencia á mi chifladura: ¿no son vuestros niños constructores por instinto, no les gusta á ellos imitar en pequeño las ciudades, los puentes, los ferrocarriles, los molinos?

—Sí, en efecto, esas son cosas de chicos.

—Me lo había imaginado, y ello comprueba mi creencia de que los niños ya por instinto buscan el aprendizaje de aquello en que realmente consisten las actividades de una humanidad civilizada.

—Así, preguntado á secas, los hechos parecen daros la razón. Pero si fuérais hombre lo veríais de otro modo. No creais que los niños buscan el aprendizaje; desengañaos: esas cosas á que os referíais son simplemente juegos de niños. ¿Lo oís? Juegos de niños. Veo que vos no comprendeis el significado de estas palabras.

—Tal vez vosotros no comprendeis el significado de la cosa misma,—replicó vivamente el Hombre de de Marte, cuyo rostro tiñóse de un intenso matiz verdoso.—Pero sigamos,—agregó—¿Qué hacen ahora estos niños?

—Estudian gramática.

—¿Gra . . . . que?

—Gramática. El arte de hablar.

—¡Qué! ¿Llegan vuestros niños á esta edad sin saber hablar todavía?

—No es eso. Los niños aprenden las reglas del lenguaje y las repiten. Ya oís cómo el maestro acaba de definir el pluscuamperfecto . . . .

—¿Plus . . . . ?

—Cuamperfecto. Es un tiempo de verbo.

—Tiempo. . . verbo. . . Me hablais en griego. Yo creía conocer vuestro idioma; pero veo que ignoro lo que hasta los chiquillos saben.

—Pues consolaos; estais como yo,—repuso Plume en un arranque de confianza.—Yo mismo he olvidado esas cosas.

—¿La habeis olvidado? ¡Cuánto os compadezco!—exclamó el Hombre de Marte con sentida pena.—Debe de ser una desgracia para un habitante de la tierra olvidar las reglas del lenguaje. ¿Es eso una enfermedad? Quizás es una forma de afasia. . .

—¡Oh, no no; parad, por Dios!—replicó vivamente monsieur Plume.—No es ello tan grave. Todos olvidamos esas reglas sin dejar por eso de emplearlas. Lo hacemos inconscientemente, por hábito.

—¡Ah, ya! de modo que posiblemente empleais como maestros de lenguaje á aquellos que saben usarlo con más propiedad y elegancia, en vez de preferir á los que saben simplemente las reglas. ¿Es eso lo que quereis decir?

—No. . . no. . .—dijo Plume rascándose la mollera.—Hay que confesar que de lo uno no se sigue necesariamente lo otro. En los exámenes de maestros, lo que realmente cuenta es que los candidatos sepan las reglas, no que hablen ó escriban bien.

—¡Qué mentes extrañas!—murmuró el Hombre de Marte, mientras su acompañante lo conducía á otra pieza de la casa.

—Aquí estudian geografía,—dijo el señor Plume.—Geografia: ya comprendeis. Estudiamos nuestro mundo, su aspecto, su vida, sus habitantes. . .

—¡Oh inesperada sorpresa, feliz coincidencia!,—exclamó alegremente el Hombre de Marte.—Aquí encuentro lo que deseo, pues ardo en ganas por saber qué se hace en las otras naciones de este planeta en que me encuentro y que tanto incita mi curiosidad. ¿De qué se trata ahora?

—Parece que de la India, observó el cicerone.

—De la India. . . ¡Ah, sí! ya la reconocí cuando me la mostraron en el mapa el otro día. Os confieso que allí en Marte el común de las gentes sólo sabemos de

ella que afecta la forma de un triángulo, que tiene montañas altas y un río caudaloso...

—Ahora hablan del comercio de sus maderas.

—¡Qué buena suerte es la mía! ¿Quereis mostrarme algunas?

—¿Algunas qué?

—Algunas maderas. Y enseñadme objetos hechos con ellas.—Supongo que además tendreis fotografías de sus obrajes y acaso reproducción tangible de los aserraderos del Himalaya; porque habeis de saber que mi amigo Testalozi con su anteajo micro-telescópico...

—¡Oh, quitaos!—interrumpió el buen Plume.—Todo eso no lo encontrareis aquí. ¡Cuándo comprendereis lo que es una escuela!

—¡Ea! le preguntaré á esa niña cómo es ese sándalo que ha mencionado...

—¡No! exclamó Plume deteniendo á su impulsivo huésped.—Dejadla; no lo sabe. Aquí sólo decimos el nombre de las cosas...

—Aquí sólo decimos el nombre de las cosas,—repitió el Hombre de Marte lentamente.—¡Qué gentes extrañas sois! Casi estoy por creer que estos niños no saben de la India mucho más que un habitante de Marte...

—Todo ello sería más claro para vos si fueseis hombre. Pero venid.—Y deteniéndose ante otra puerta:

—Aquí los niños aprenden historia, dijo.

—Magnífico. Eso me interesa. Es para mí un misterio el proceso que os ha traído al presente estado de la civilización. Algo de eso sabe ya el profesor Testalozi, que ha estudiado los anales de observaciones astronómicas hechas desde hace un millón doscientos mil años. Pero sobre todo le interesa lo que ha hecho la humanidad en los últimos dos mil. Algo me parece que ha adivinado de las causas que empujan á los hombres en su vida colectiva, pues ha vaticinado con exactitud encomiable la

fundación de algunas ciudades y la decadencia de otras. Una cosa que actualmente le preocupa es saber cuándo cruzó vuestros mares el primer buque de vapor. Interrogad á los niños á fin de que me den el dato exacto, dijo el Hombre de Marte sacando un papel de su bolsillo.

—Pero... repuso Plume perplejo—Es el caso que ellos no aprenden esto...

—¡Torpe de mí! Pues claro está. Acaso no han llegado á esa época todavía. ¿Cuál es la fecha en que andan?

—Las cruzadas, respondió Plume. Cosa de setecientos años atrás. Fué una gran expedición que salió de Europa hacia la Palestina...

—¡Ah, ya! Creo que precisamente ése es un enigma para el profesor Testalozi. El piensa que ésa fué la primera de las corrientes colonizadoras hacia las comarcas agrícolas.

—No tal, repuso Plume poniéndose rojo—Fué una expedición guerrera...

—¿Qué quereis decir?—preguntó el Hombre de Marte poniéndose verde.

—Fué una expedición en que unos hombres salieron á guerrear con otros, es decir, á matarlos, porque estos últimos poseían el sepulcro de cierto gran hombre que había vivido hacía más de mil años...

—¿Pero estáis en vuestros cabales, amigo mío? ¿Y decís que esa carnicería ocurrió hace sólo setecientos años? ¿Y esos hombres se conocían, se habían engañado unos á otros, robado?

—No; la cosa vino sólo por diferencia de creencias. Esa carnicería...

—¡Y habláis de ella á vuestros niños! Pero en fin, acaso lo hacéis para inspirarles el horror por la lucha entre hermanos. Pero prosigamos. Preguntadles cómo se navegaba en ese tiempo. El profesor Testalozi tiene croquis de los bajeles que han cruzado vuestros mares desde hace miles de años, y tiene

vivos deseos de saber cómo y por qué se introdujeron en las rutas de navegación ciertos cambios que él ha observado y de cuya especial elección él no se da cuenta. Aguardad: creo que aquí traigo los diagramas que él me dió antes de partir.

—¡Oh, no os molestéis, dijo Plume llevándose á su compañero. Os estáis refiriendo á la historia... ¿cómo diré?... de la paz, y aquí sólo se enseña la historia... ¿cómo diré...? la historia de la guerra. ¿Comprendéis?

---

Al día siguiente, la comisión de festejos que fué en busca del distinguido huesped para llevarlo á la Academia Francesa, encontró el hotel en gran confusión y trastorno.

La tarde anterior el Hombre de Marte se había quejado de dolores cerebrales nunca sentidos. Los mejores médicos de París, llamados en consulta, no se daban cuenta del mal que aquejaba al paciente ilustre. Este decía que había sufrido una «recalcadura mental». Esa expresión era ya indicio cierto de delirio. Durante la noche llamaba á gritos pidiendo se le leyese un capítulo de álgebra ó de geometría para restablecer la armonía de las partes cerebrales, dislocadas, según decía, en los violentos ejercicios de la mañana.

Así se siguió el delirio hasta que sobrevino el derrame cerebral y la muerte: de tal modo se extinguió ese ser raro que habría podido servir de sujeto para interesantes observaciones por parte de nuestros distinguidos neurópatas y frenópatas.

ERNESTO NELSON.

Buenos Aires, Septiembre de 1908.

---

## Instituto Nacional de Ciegos

El doctor Pastor Lacasa, vocal del Consejo Nacional de Educación, ha presentado á la Cámara de Diputados el proyecto sobre el Instituto Nacional de Ciegos, que reproducimos. Al presentarlo, lo fundó con el discurso que publicamos á continuación y cuya importancia no necesita comentarse.

PROYECTO DE LEY

*El Senado y Cámara de diputados, etc.*

Artículo 1° Créase un Instituto Nacional de Ciegos en la Capital de la República.

Art. 2° En este Instituto se educarán niños y niñas ciegas, tanto de la Capital como de cualquier provincia ó territorio nacional.

Art. 3° Las materias que se enseñarán serán las que comprenden la cultura general elemental, música, artes y trabajos útiles para dichos educandos.

Art. 4° El Instituto tendrá dos departamentos separados, uno para mujeres, atendido por una directora y otro para varones, atendido por un vicedirector, debiendo depender ambos departamentos de una sola administración y ajustarse al mismo plan de estudios.

Art. 5° La educación de los ciegos será obligatoria durante tres años por lo menos, desde la edad de 8 á 15 años.

En la Capital, el Poder Ejecutivo queda autorizado para emplear todos los medios que prescribe la ley de educación de 1884, para hacer efectiva la obligación de concurrir á la escuela. Esta obligación sólo será limitada por la capacidad de los institutos.

Art. 6° El Poder Ejecutivo hará los planes de enseñanza y reglamentos necesarios para el funcionamiento de este Instituto.

Art. 7° El Instituto de Ciegos que actualmente existe en Flores, con subvención nacional, servirá de plantel y base al Instituto Nacional de Ciegos.

Art. 8° El personal y gastos del Instituto Nacional de Ciegos será el siguiente:

Una directora y profesora de labores, 300 pesos. Un vice-director y profesor de piano, para el departamento de varones, 250 pesos. Dos profesores á 120 pesos cada uno. Un auxiliar, 70 pesos. Un ecónomo, 70 pesos. Cuatro profesores de música, á 80 pesos cada uno. Un maestro de cestería y escobería, 80 pesos. Para el sostenimiento de 70 alumnos pobres, á 20 pesos cada uno. Un cocinero, 70 pesos. Una ropera y enfermera, 70 pesos. Para el sostenimiento de los talleres, 150 pesos. Para sirvientes, 160 pesos. Para gastos menores, 50 pesos. Para alquiler de casa, 400 pesos. Total 3.630 pesos moneda nacional. (Pesos tres mil seiscientos treinta moneda nacional)

Gastos de instalación. Para mobiliario en general, 150 pesos. Dos pianos, 1000 pesos. Aparato de gimnasia, 100 pesos. Dos cajas de sólidos geométricos, 36 pesos. Total 2.636 pesos (Pesos dos mil seiscientos treinta y seis)

Material de enseñanza para comprar en Europa, 1000 pesos oro. (Pesos mil oro).

Art. 9° Mientras no se incluyan en la ley general de presupuesto los gastos que demande la presente ley, se harán de rentas generales y se imputarán á la misma.

Art. 10. Comuníquese.

PASTOR LACASA

Sr. Lacasa—Señor presidente.

Vengo á traer á la honorable Cámara, un pensamiento que desde mucho tiempo viene trabajando mi espíritu y que creo es obra buena realizarlo. Se trata de la creación de un Instituto Nacional de Ciegos.

Hace ocho años que siendo miembro de la comisión de presupuesto hice incluír en el ítem respectivo por primera vez, una partida destinada á dar un subsidio de pesos 200 m/n á la señora Eva San Román y á don Francisco Gatti (profesor ciego) para ayudarlos en el sostén de un instituto de ciegos que por iniciativa propia, con méritos raros y constantes sacrificios, habían iniciado en esta Capital.

Ese instituto fué día á día marchando hacia adelante, luchando con escasos recursos hasta que el honorable Congreso progresivamente aumentó el subsidio hasta la suma de ochocientos pesos que es lo que hoy tiene.

Debido á la competencia y contracción de sus fundadores ha podido sostenerse hasta hoy, pero la situación de ensayo no puede continuar en este estado tan precario, siendo probada la eficacia de esta institución educativa, que, como la educación de los niños videntes, debe estar á cargo de la Nación. Pero hace ya mucho tiempo que existen en el presupuesto los institutos nacionales de sordo-mudos, que cuestan cualquiera de ellos más del doble de lo que se proyecta para sostener el Instituto Nacional de Ciegos.

Es, pues, llegado el momento de convertir ese instituto privado al que el tesoro nacional ayuda, en un instituto público con todos los elementos necesarios para su desenvolvimiento completo en armonía con la civilización general.

La obra realizada hasta hoy ha servido para demostrar la eficacia de esa enseñanza y la competencia de quienes la dirigen, así como su altruismo filantrópico, pero se necesita la más eficiente cooperación de la Nación en cuanto á los elementos y contralor eficaz, en la parte técnica, que debe estar á cargo de la autoridad superior de la instrucción pública, como están todos los demás institutos análogos de la enseñanza especial.

Hay que propender á la cultura del niño ciego, de una ma-

nera digna de una sociedad progresista como la nuestra. El ciego manifiesta desde su niñez una marcada tendencia, que más tarde se convierte en una verdadera pasión por la lectura y por la música, dos poderosos factores de la civilización. Esta es la opinión de los que han hecho un verdadero estudio psicológico del ciego; éste piensa sin distracción y siente intensamente las impresiones morales lo que prueba su aptitud para la instrucción, y surge de aquí el deber del Estado de hacerla amplia y perfecta.

En los congresos internacionales celebrados en Europa y las universales exposiciones de ambos continentes, se han lucido los trabajos de los ciegos y obtenido premios con frecuencia.

El ciego puede además de ser un buen músico y hábil obrero, levantarse á otras esferas de perfección teniendo la cultura de su espíritu, justificando esta afirmación el recuerdo entre otros de Homero y Milton en la literatura. Luis Braille, que substituyó el alfabeto convencional ideado por Valentín Haüy, primer fundador de escuelas para ciegos en 1784; Luis Vidal, escultor de talento; Enrique Faweett, que fué por dos veces ministro de la Gran Bretaña y el senador Gore de los Estados Unidos, que en la última convención del partido demócrata, en el corriente año, fué quien, con arrebatadora elocuencia y con su inmenso prestigio hizo la proclamación de Bryan para la futura presidencia, llamando sobre sí la atención mundial.

En Europa, Norte América, Brasil y Chile existen institutos de ciegos con gran éxito. En Alemania, en las principales ciudades, existen grandes Institutos: en Nuremberg, en Munich y en Hannover. Allí el régimen interno difiere muy poco entre ellos. Todos cuentan con una amplia biblioteca y museo apropiados para la enseñanza que se da á los niños ciegos como sucede en la escuela instalada en Berlín en 1806, que cuenta con el real museo que sirvió de modelo para instalaciones similares en otros puntos de Prusia. Se enseña la cultura general sobre el plan de las escuelas primarias, poniendo especial cuidado en desenvolver los sentidos del oído y del tacto, así para la música como para los trabajos prácticos, paseos comunes, excursiones escolares.

En Italia existe el Instituto Príncipe de Nápoles, que ha llegado á un gran desenvolvimiento. Este instituto ha obtenido muchos premios por sus trabajos en exposiciones europeas. Allí fué educado el profesor Gatti.

En el Brasil se fundó en 1856 el primer instituto de ciegos, y en 1872 el gobierno decretó la construcción de un amplio edificio para 400 varones y 200 mujeres. Después en 1880 se crearon seis nuevas escuelas.

En Chile, con una población absoluta de 3039 ciegos, creóse en 1900 un instituto nacional en Santiago. En un principio tuvo 18 alumnos, pero en la actualidad su número ha aumentado considerablemente, quedando asegurada la obra.

Para darse cuenta de la necesidad de ocuparse de los ciegos, daré algunos datos basados en el último censo de 1895.

Existían entonces en el territorio de la República Argentina, 3526 ciegos, es decir, 89 ciegos por cada 100.000 habitantes.

En la época precitada contaba la República con 4.000.000 de habitantes, mientras que hoy posee 6.000.000, y si el número de estos infortunados se ha mantenido en las mismas proporciones de entonces, ascendería actualmente á la considerable cifra de 5.289 ciegos.

Veamos ahora como están agrupados los ciegos en las provincias y territorios nacionales según el censo de 1895:

Capital Federal, 365; Buenos Aires, 423; Santa Fe, 143; Entre Ríos, 213; Corrientes, 201; Córdoba, 371; San Luis, 98; Santiago del Estero, 364; Tucumán, 299; Mendoza 177; San Juan, 132; Rioja, 126; Catamarca, 237; Salta, 215; Jujuy, 104, Misiones, 25; Formosa, 3; Chaco, 3; La Pampa, 19; Neuquén, 1; Río Negro, 3; Chubut, 4; total, 3.526.

He aquí un cuadro estadístico para demostrar que la República Argentina ocupa un término medio con respecto á las otras naciones en cuanto al número de ciegos que posee.

| | Por cada cien mil habitantes |
|---|---|
| República Argentina, en 1895 | 89 |
| Australia del Oeste, en 1891 | 109 |
| Austria, en 1890 | 81 |
| Alemania, en 1891 | 79 |
| Australasia, en 1891 | 70 |
| Bélgica, en 1855 | 81 |
| Brasil, en 1890 | 160 |
| Chile, en 1880 | 120 |
| Cabo de Buena Esperanza, en 1891 | 107 |
| Dinamarca, en 1870 | 79 |
| España, en 1877 | 148 |
| Estados Unidos, en 1880 | 97 |
| Finlandia, en 1880 | 211 |
| Francia, en 1876 | 77 |
| Holanda, en 1869 | 45 |
| Inglaterra y Gales, en 1891 | 81 |
| Irlanda, en 1885 | 114 |
| Italia, en 1881 | 76 |
| Portugal, en 1878 | 219 |
| Prusia, en 1880 | 83 |
| Noruega, en 1887 | 136 |

Calculemos en número de 1000 los niños ciegos existentes en nuestro país susceptibles de educarse, previo descuento de los ancianos, enfermos, imposibilitados ó que no tengan la edad requerida para concurrir á la escuela.

El total de ciegos que existe en la República puede clasificarse así: 50 asisten á la escuela, otros están asilados en los hospicios, los menos quedan en sus casas y los restantes, que representan la mayoría, explotan su desgracia entregándose á la mendicidad, de la que viven ya por inclinación propia, ya obligados por los padres, quienes se niegan á enviarles á la escuela por el lucro que de ellos recaban.

Urge, pues, una acción reparadora que salve al país de tan desagradable espectáculo y que conceda á los ciegos una situación más en armonía con nuestros progresos.

Es necesario, señores diputados, ver el funcionamiento de esos institutos, como puede observarse en el de Flores, para darse cuenta del ingenio de los educadores de ciegos, los elementos de que se valen en la enseñanza y en el trabajo. Todo es admirable...¡Qué tacto! ¡Qué oído! Cómo se han perfeccionado estos sentidos!... Verlos leer, sacar cuentas, escribir, dar lecciones de geografía, etc. El Inspector general de enseñanza secundaria visitó la escuela é hizo su elogio sin reserva.

Antes de presentar este proyecto he consultado al Ministro de Instrucción Pública, y se ha manifestado de perfecto acuerdo con la idea que lo inspira y su necesidad.

Respecto de los fondos necesarios, son tan pocos con relación á la obra benéfica, que sólo basta decir que rebajando los pesos 800 de la subvención actual, hacen sólo un aumento de pesos 2.830 (pesos dos mil ochocientos treinta), lo que es bien insignificante, quedando incorporado un instituto de los más indispensables entre aquellos que actualmente forman la enseñanza especial de la Nación.

Haré presente que debido al interés despertado por la enseñanza de los ciegos, el ilustrado diario «La Nación» en Octubre 17 de 1907 (suplemento), hizo una interesante publicación ilustrada con fotografías que demuestra el instituto en plena acción y que revela su importancia.

Dos asociaciones piadosas, pero no técnicas, se han fundado para cooperar al desenvolvimiento y ayuda de los ciegos: el patronato de ciegos y la distinguida sociedad de damas presidida por la señora Ernestina Llavallol de Acosta, cuyo espíritu superior de altruismo y caridad se ha hecho sentir en este instituto de una manera noble y generosa.

D'Amicis, gran observador de la niñez, dice al hablar del ciego, que es de admirar la inmensa satisfacción y alegría que en el semblante de los niños ciegos se exterioriza cuando se les lleva á una excursión, ya con fines recreativos ó instructivos.

Y cuando visitan un museo didáctico ó industrial, con qué entusiasmo se apoderan de los objetos que palpan con suma atención, acosando con mil preguntas al profesor, á quien

escuchan con una sonrisa de felicidad en los labios, notándose en sus facciones el bienestar y la dicha.

Visto el número de ciegos que tiene el país y los que por cálculo razonable se encuentran comprendidos en la edad escolar; reconocida la necesidad que existe de darles una instrucción como á todos los demás niños, corresponde por deber y por justicia pensar en la creación de un Instituto Nacional de Ciegos, sirviendo de plantel el ya existente en Flores, que al par que dé enseñanza al mayor número de ellos, forme maestros y sirva de modelo para los que le sucedan.

Este debe organizarse conforme á los progresos alcanzados en Europa en esta clase de instituciones y consultando las conveniencias de nuestro país.

Las razones que dejo apuntadas informan el proyecto que tengo el honor de presentar á la honorable Cámara, y si él merece, como lo espero, su sanción, se habrá dado una prueba más del deseo intenso que inspira á los poderes públicos por realizar el mayor adelanto de nuestra civilización.

---

## Higiene escolar

---

### Orientación de las salas de clase del punto de vista de su iluminación

---

Al recorrer nuestras escuelas y examinar los edificios en que funcionan, algunos de ellos irreprochables por su arquitectura, notamos, desde luego, la más completa anarquía en la orientación de sus clases, ya sea que se les compare entre sí ó tomados aisladamente.

Ante tales hechos, se diría que los arquitectos y demás personas que han intervenido en la construcción y disposición de estos edificios, no se dieron cuenta ó no conocían suficientemente los principios reconocidos y aceptados como fundamentales para garantir la conservación de la visión normal y prevenir otros accidentes íntimamente relacionados con la falta de luz en las clases ó su mala dirección.

La deficiente claridad de las clases, por falta de proporción entre las dimensiones de éstas y sus aberturas de iluminación ó mala orientación de las mismas, obliga á los alumnos á disminuir la distancia que debe mediar entre el ojo y el libro ó cuaderno de caligrafía cuando se lee ó escribe. Igual ocurre si los asientos y los pupitres no son proporcionados á la estatura de sus ocupantes ó cuando por malos hábitos, éstos no guardan una posición conveniente.

En tal situación la visión binocular se hace difícil,

siendo necesario un gran esfuerzo para que sus ojos converjan al objeto que se mira.

Este trabajo despierta un estado de tensión en el ojo, que repetido con frecuencia y sostenido por mucho tiempo, acaba por alterarlo en su forma y vencer el juego armónico de los músculos que lo mueven; originándose la miopía y otras perturbaciones, como la antenopía acomodaticia, etcétera.

Es un hecho averiguado, que la miopía en los niños se desarrolla casi exclusivamente durante su vida escolar, que es muy raro verla presentarse antes ó después de ésta epoca: como también que el promedio de niños miopes está en razón directa de la mala iluminación en las salas de clase.

Pero no es solo el aparato de la visión que sufre por tales causas; muchos casos de *surmenage*, de tícs de neuralgias á la cabeza, desviaciones de la columna vertebral, etc., le son imputables.

En la escuela primaria, que es la que tomamos como tipo para el estudio que nos proponemos hacer, las clases son las que reclaman mayor atención del higienista, del pedagogo, pues que es allí donde el niño pasa más de las tres cuartas partes del tiempo que permanece en la escuela.

Desde luego, es indispensable que las clases tengan luz suficiente y uniforme en lo posible, que los niños la reciban de la izquierda. Los alumnos deben sentarse derecho para leer y escribir, teniendo sus libros y cuadernos á una distancia no menor de 25 centímetros de los ojos, con una inclinación de 20° para el libro y de 35° á 40° para el pupitre.

De lo dicho se desprende, que una de las cuestiones más importantes á resolver en higiene escolar, es la iluminación de las salas de clase y su capacidad con relación al número de niños; un buen mobiliario adaptable á la estatura de los alumnos es su complemento. Las demás condiciones que deben reunir las aulas: pisos de madera dura é impermeables en lo po-

sible, muros lisos é impermeables también hasta la altura de uno y medio metros, ángulos redondeados de las paredes entre sí, con el piso y cielo-raso, el cual estará desprovisto de toda moldura; son dignos de tenerse muy en cuenta, pero ocupan un segundo plano.

Respecto de la iluminación de las clases, que es de lo que nos ocuparemos principalmente, hay ventajas positivas, como se ha visto, que se haga por un solo lado de los costados de la clase, el de mayor extensión en una sala longitudinal, toda vez que sea posible darle luz suficiente en tal forma: en este caso la luz será necesariamente lateral izquierda. Se recurrirá á la luz bilateral sólo cuando por circunstancias especiales no baste la primera, asimismo debe procurarse que la luz que llegue por el costado izquierdo sea de mayor intesidad que la que se reciba de la derecha.

En ningún caso se practicarán aberturas para la iluminación en el muro que da frente al asiento del maestro y con mayor razón en el que queda frente á los alumnos. También debe prohibirse la iluminación cenital de las aulas, cuando se trata de construir un edificio exprofesamente destinado á escuela, reservándose recurrir á ella para salvar la obscuridad de las clases, en edificios adaptados á escuelas, en los que no sea posible remediar el mal en otra forma.

La razón higiénica en que se apoya la iluminación por un solo costado de la clase, el izquierdo: es que de esta manera será más fácil proporcionar al ojo del niño luz de intensidad uniforme, durante las horas de clase, evitándole así trabajos de acomodación y esfuerzos que acaban por fatigar la vista y producir otros trastornos, como se ha dicho antes.

Por idénticas razones debe procurarse que la toma de luz en las clases se haga por el costado en que no llegue acompañada de rayos solares, luz directa, cuya intensidad luminosa excesiva por una parte, la imposibilidad de que sea igual en todos los momentos y

sitios de la clase, fatiga la retina y obliga á los niños á tomar posiciones violentas para evitar la influencia molesta de la luz y como consecuencia cambios frecuentes y bruscos en la acomodación del ojo, según penetren ó no en la clase los rayos solares; aparte de lo difícil y mortificante que se hace la lectura ó la escritura cada vez que una parte del libro y del pizarrón ó el cuaderno de caligrafía, presentan zonas más iluminadas que otras por la luz directa del sol; la cual por otra parte es difícil interceptar por medios artificiales; persianas, celosías, estores, sin disminuir más allá de lo conveniente la iluminación del aula. Basta visitar en la mañana ó en la tarde en días de sol, cualquiera de nuestras escuelas cuyas ventanas miran al Norte, Este ú Oeste, para tener la comprobación plena de todo lo dicho; sin contar con los inconvenientes relativos al calor excesivo en algunos meses del año.

Muy lejos de nosotros el propósito de desconocer los beneficios de la acción solar sobre la habitación humana, cuya salubridad garantiza, favoreciendo la desecación de las paredes y pisos y contribuyendo en forma eficaz á la combustión de la materia orgánica fuente de vida del elemento microbiano, origen de muchas enfermedades y á cuyo aniquilamiento contribuye como el mejor de los agentes naturales.

Si bien los preceptos fundamentales de la higiene tienen su aplicación en la vivienda del hombre como en las construcciones colectivas destinadas á fines especiales: escuelas, hospitales y salas de espectáculos, etc., cada una de ellas se halla sujeta á reglas determinadas que no pueden violarse sin comprometer seriamente el objeto á que se las destina.

Tratándose de una escuela en climas como el nuestro, sería insensato sostener que se consulta mejor los intereses bien entendidos de los alumnos, procurándoles salas de clases iluminadas por la luz directa del sol, en vez de proporcionarle una luz difusa

abundante, uniforme y constante. Tanto más que una orientación bien elegida, que permita asegurar esta última forma de iluminación para las clases, no excluye, en manera alguna, la penetración á voluntad de los rayos solares dentro de las mismas, como lo veremos luego.

Nuestro criterio es muy diferente respecto de otras dependencias, como los dormitorios, por ejemplo, para los cuales los términos del problema, sin variar en cuanto á la orientación, cambian por completo en lo que se refiere á la luz solar.

Las opiniones de médicos higienistas y arquitectos no concuerdan siempre sobre la orientación más conveniente para las clases de una escuela, del punto de vista de su iluminación. La prueba la tenemos en los numerosos edificios de esta índole construídos en nuestra Capital de veinticinco años á esta parte. Verdad es también que en casi todos ellos, se ha prescindido por completo de la intervención del médico higienista.

Las razones aducidas en favor de una luz relativamente uniforme en intensidad, luz difusa, entendemos que son suficientes para determinar la orientación que debe darse á las salas destinadas á clases en nuestras escuelas.

La orientación al Norte y al Sud de los muros principales de la clase, cuyo eje mayor esté dirigido de Este á Oeste, es para nosotros la que mejor se presta, en nuestro clima relativamente benigno y libre de vientos reinantes perniciosos, para proporcionar luz suficiente, uniforme y constante, á la vez que una mayor suma de calor solar durante los meses de invierno y un ambiente fresco en verano.

En efecto cualquiera ha podido observar que las habitaciones que miran al Este ó al Oeste, á pesar de hallarse expuestas al sol en la mañana ó en la tarde, son más frías en invierno que las que mirando al Norte reciben sol por este lado: la débil intensidad ca-

lórica de los rayos solares al levantarse y ponerse el sol en invierno, la limitación del día solar, la frecuencia de días nublados, principalmente en la mañana y en la tarde, propia de la estación, explican este fenómeno. En cambio estas mismas habitaciones serán sumamente calurosas en verano, cuando el calor se torna molesto y hasta perjudicial para la salud.

Esta orientación al Sud y al Norte estará sujeta forzosamente á pequeñas variantes hacia el S. S. E. ó S. S. O., debido á la dirección de las calles en ciertos barrios de la Capital.

El tipo de pabellones aislados aplicado á la construcción de escuelas, es el que más se presta para hacer práctico el sistema de iluminación que propiciamos como puede verse en la escuela de la calle Lavalle número 2367 inaugurada en el año 1907. Y si bien el sistema de pabellones aislados exige una área de terreno bastante grande, que no siempre será facil conseguir, conviene tenerlo muy en cuenta, pues que este tipo nos procurará una escuela bien iluminada, no privada de sol y en el cual se armonizan mejor los distintos problemas de la higiene y de la pedagogía.

Pero no basta que las clases estén bien orientadas para que todos los alumnos gocen de suficiente luz; se la obtendrá sólo á condición de que las dimensiones de la sala guarden proporción con las aberturas de iluminación y la conveniente disposición de éstas. Así, en una sala longitudinal de metros 8.50 por metros 6 y 4.50 de altura interior, cuyo eje mayor sea de Este á Oeste, las ventanas de iluminación que deben ocupar todo el costado Sud, estarán separadas unas de otras sólo por un estrecho macizo de pared y su altura á contar del dintel, que se hallará á metros 1.10 del piso, no sea inferior á los dos tercios del ancho de la clase. En estas condiciones los pupitres y bancos convenientemente colocados en líneas paralelas, recibirán por igual luz difusa en cantidad suficiente, tan igual y uniforme como es posible.

En nuestra larga actuación como médico escolar, hemos tenido oportunidad de apreciar la falta de un criterio uniforme en el personal de maestros, de inspectores, de arquitectos y aún entre los mismos médicos para juzgar las distintas cuestiones relacionadas con la orientación é iluminación de las clases.

Grande será nuestra satisfacción si estas líneas tienen la virtud de provocar la discusión sobre tópico tan importante y fijar el criterio de todos.

Antes de terminar insistiremos una vez más sobre lo que ya hemos dicho aún en documentos oficiales, respecto de la necesidad y conveniencia que habría en que el Consejo Nacional de Educación, constituyera en comisión á sus asesores técnicos á fin de que uniformando su criterio, fijen las bases á que debe sujetarse la edificación escolar en la Capital, Territorios y Provincias en lo concerniente á las escuelas de su dependencia.

DR. ADOLFO VALDEZ.

Buenos Aires, Septiembre de 1908.

---

## El carácter

I

Stuart Mill en su «Lógica» da mucha importancia á la formación de una Etología ó ciencia del carácter y dice que ya puede fundarse en las premisas de la Psicología y en las verdades empíricas que servirán para la verificación.

Pero donde se ve sus teorías respecto al carácter y la importancia que le asigna, es en el siguiente resumen:

Si la ley de causalidad, dice, domina, los sucesos morales significan que están ligados con antecedentes incondicionales entre los cuales se cuenta el carácter y la disposición de la persona que efectúa dichos sucesos, de manera que éstas pueden preverse si se conocen todos los respectivos antecedentes. Reconoce la voluntad como causa gobernada por otras causas.

Las causas á que se refieren los actos morales no son incontrarrestables por otras y debe suprimirse para evitar confusiones el uso de la palabra necesidad; los sucesos morales no son fatales como los físicos; ejemplo: si un individuo no se alimenta morirá; pero si toma un veneno no morirá, mientras tome un antídoto para contrarrestarlo. Sin embargo, los fatalistas que reconocen la causalidad en los actos morales, creen que por más que se haga no se logrará evitar que ciertos actos se verifiquen y dicen: si mi carácter es el resultado de mi organización, educación y demás circunstancias, no podré nunca hacer lo diverso de lo que tiene que ser se-

gún los antecedentes indicados. Pero á este se le objetará que si sus deseos son cambiar su carácter y que éste se altera cambiando las circunstancias, lo que se consigue con los deseos, que colocan al individuo en los medios adecuados para realizar el bien que se busca, y si bien es cierto que los deseos dependen á la vez, de las circunstancias, del organismo y de la educación, pero se pueden alterar y eso es lo que constituye nuestra libertad, nuestras fuerzas para resistir á otras influencias para transformar nuestra conducta y ser los dueños de nosotros mismos. (Concibe como Paulham la libertad en el determinismo, mediante la educación del carácter.)

Un hábito de voluntad se llama un designio, un propósito y cuando estos propósitos llegan á ser independientes de los sentimientos de placer ó pena es cuando se dice que se tiene un carácter, esto es, como dice Novalis, una voluntad formada; nuestras voliciones son causadas por motivos y éstos por objetos deseables por nuestra susceptibilidad de desear. (1)

P. Malapert.—(2). Habla de la Etología, su objeto y su método. Dice que los moralistas estudian al hombre en sociedad, se ocupan de sus vicios y extravíos; describen tratados de costumbres más que de caracteres, tratan con más interés de la fase social de los personajes que de analizar el fondo mismo de la naturaleza psicológica y de investigar de que manera los diversos elementos esenciales de la individualidad mental se combinan para constituír un carácter.

Otro tanto ocurre con los dramaturgos y poetas. Se ve pues, la importancia que asigna al carácter.

Hace luego el mencionado autor una reseña sobre la psicología analítica y abstracta que tiene necesariamente que completarse con la psicología sintética y concreta, una «Psicología aplicada» y dice que Taine es el primer filósofo que ha puesto en evidencia tal necesidad. (3)

Fouillée separa profundamente la etología de la psicología

(1) Lógica T, II, Libro IV, Cap. II.
(2) Le Caracter, Chapitre Premier, pág. 6.
(3) Obra cit. pág. 19.

propiamente dicha. «La Psicología explica bien cómo funciona el espíritu, una vez que le son dadas las facultades; y ella misma puede demostrar cómo el carácter una vez formado se modifica; pero el origen de nuestras facultades y por lo mismo de nuestro carácter es tan profundo que la luz de la reflexión no penetra.»

Hay en la individualidad un fondo orgánico en que las leyes psicológicas no explican más el génesis que las leyes generales de la fisiología, ellas sólo se refieren á un caso particular á un sujeto dado. Sería necesario penetrar en los misterios de la combinación de los gérmenes y en los secretos del desenvolvimiento del embrión para comprender la originalidad física y moral.

Reducir á sus elementos un cuadro de Rafael, no es explicar el cuadro mismo; igualmente la psicología abstracta y general que reduce la personalidad humana á elementos comunes no explica lo que cada persona tiene de individual. Hay siempre en los compuestos otra cosa que la simple suma de los componentes. La psicología general, como lo ha indicado Ribot, no estudia más que leyes abstractas; la psicología de los caracteres estudia los tipos producidos por la combinación particular de leyes generales que sirven para clasificar los individuos. (1)

Según algunos filósofos el carácter es innato, es decir, que se recibe por herencia y no es susceptible de formarse ni modificarse y que una vez recibido determina nuestros actos.

Según los deterministas el carácter es el conjunto de facultades ó aptitudes, de hábitos, que es enteramente la obra de la naturaleza original y de las circunstancias externas.

Mi manera de concebir el carácter es como la de estos últimos, pues el individuo está sujeto á la acción de dos agentes: uno interno, la herencia; otro externo, la educación, el medio ambiente.

En apoyo de la concepción de los filósofos que consideran el carácter como innato, citaré la teoría de Kant, que ac-

---

(1) Obra cit. pag. 23.

tualmente, creo, no tiene más que la importancia histórica, por su psicología en extremo reducida.

La cuestión del carácter está íntimamente ligada con otra muy discutida en que las concepciones metafísicas han creído encontrar la clave del problema: me refiero á la cuestión de la libertad.

Esta teoría la trata Kant en la «Crítica de la razón pura« (553-554) pero el autor ha hecho una exposición todavía más clara en la Crítica de la razón práctica. He aquí el criterio único de toda su filosofía.

Si se considera el carácter innato, inmutable, en el individuo en que todas sus manifestaciones son reguladas estrictamente por la ley de causalidad, obrando aquí por medio del intelecto y llamado por consecuencia, encadenamiento de los motivos, el individuo no es más que un fenómeno. Pero la cosa en sí que sirve de fondo á este fenómeno, está colocada fuera del tiempo y del espacio, está substraída á toda condición de sucesión y de pluralidad: es inmutable. Lo que es en sí, tal es su carácter inteligible, este, igualmente presente en todos los actos del individuo é impreso en todos ellos como un mismo sello en mil documentos, determina el carácter empírico del fenómeno, aquel que se desarrolla en el tiempo en la serie de actos; en todas las manifestaciones del fenómeno, tales cuales las provocan los motivos; se nota la suma constante que una ley de la naturaleza imprime á aquel que la obedece, todos los actos deben encadenarse en una serie necesaria.

Para comprender mejor esta doctrina de Kant y con ella misma la esencia de la libertad en general, bueno será compararlo con una verdad universal cuya fórmula es de la Eneida «Operari sequitur esse,» ó en otros términos, en el mundo cada cosa obra según es, conforme á su constitución. Todas sus acciones son en su coordinación exterior determinadas por motivos, y no podría en ningún caso suceder de otro modo de lo que exige el carácter inmutable del individuo; tal como eres, tales serán tus actos.

Así dado un individuo y un caso determinado no hay más que una sola acción posible para el «operari sequitur esse».

La libertad no pertenece al carácter empírico sino únicamente al carácter inteligible, á los noumenos y no á los fenómenos. El *operari* de un hombre está determinado por los motivos exteriormente, é interiormente por su carácter y esto de una manera necesaria, cada uno de sus actos es un acontecimiento necesario pero es en su *esse* donde se encuentra su libertad. Pero como la libertad no se nos revela más que por la responsabilidad, allí donde se encuentra ésta debe hallarse también la primera: reside en el *esse*.

Esta teoría la encontramos en Platón y remonta según Porfirio á los egipcios. Platón dice: «Antes de caer en el cuerpo, las almas tienen la libertad de elegir entre tal ó cual existencia, un alma puede elegir el vivir como león ó como hombre

Pero una vez que cae el alma en una de estas diversas vías queda encadenada su libertad. Esta libertad depende de la organización del ser viviente, se mueve por sí misma, pero se dirige conforme á los deseos que nacen de la organización ó sea de su carácter».

El estudio del carácter se ha desenvuelto en dos direcciones: la una fisiológica, la otra psicológica. La primera es muy antigua y ha reinado exclusivamente durante siglos, reduciéndose á la doctrina clásica de los cuatro temperamentos que se remonta á las opiniones de los médicos griegos, que habían añadido hipótesis quiméricas sobre el predominio de los líquidos del organismo ó de los elementos cósmicos. Después de experimentar variaciones y modificaciones, fué aumentada por Cabanis con los dos temperamentos nerviosos muscular, luego reducida á tres por otros, ha quedado la misma hasta la actualidad. (1)

No me detendré en la definición de los caracteres llamados sanguíneos, melancólicos, coléricos, linfáticos, pero si considero importante con Ribot, mencionar que el profesor Bain posee respecto al carácter una teoría rigurosamente psicológica, admitiendo tres tipos fundamentales: intelectual, emocional y volitivo ó enérgico. La etología como la sociología

(1) Ribot. La psicología de los sentimientos pag. 481 y sgts.

comprende, como lo han observado Marion y Foullée entre otros, una Estática y una Dinámica; la una estudia el carácter en su composición, la otra en sus manifestaciones, sus modificaciones, sus cambios, su formación. La primera se ocupa especialmente de las formas, tipos, clasificación, sera una especie de morfología y de tasconomía; la segunda se ocupa especialmente de los medios por los cuales será posible operar el desenvolvimiento del carácter, rectificar y dirigir; ella constituye una parte de la ciencia general de la educación de la pedagogía experimental y científica. (1)

Fouillé define: «El carácter como sello propio del indivi duo, es la manera relativamente una y constante de sentir, pensar, querer». (2)

M. Paulhan dice: el carácter de una persona, es en suma lo que la caracteriza, lo que hace que sea ella misma y no otra. Es la naturaleza propia de su espíritu la forma particular de su actividad mental». (3)

## II

Desde el punto de vista psicológico, el carácter, la personalidad, es el resultado de nuestras tendencias é inhibiciones, considerando estas manifestaciones de la unidad psíquica como dos fuerzas antagónicas en lucha perpétua que accionan y reaccionan recíprocamente, «constituyendo las luchas de una misma voluntad»; y digo desde el punto de vista psicológico, porque si se considera el carácter del escritor con relación á su obra, hay duplicidad personal como nos lo demuestra Molière con su inspiración festiva y burlona mientras su alma tiene un fondo de amargura intensa impregnada por los sinsabores de la vida íntima de su hogar; numerosos ejemplos pueden citarse entre los escritores de esta duplicidad de carácter.

---

(2) Obra citada, pag. 25.
(3) Obra citada, pag. 41
(4) Obra citada, pag. 42.

El punto de partida de las voliciones puede iniciarse en los reflejos más simples fuera del encéfalo y el último paso del proceso es la realización del acto. Esta evolución tiene un proceso más ó menos largo, más ó menos complejo, según el papel que le toque desempeñar á la inhibición que puede favorecer el reflejo superior ó contrariarlo llegando hasta anularlo.

Los procesos iniciales son inconscientes antes que surja la determinación y la evolución de estos procesos varía por razones que el atavismo nos puede suministrar; mientras que en la corteza cerebral, la misma plasticidad de sus elementos, los largos circuitos, etc., hacen á esta evolución, ó más bien á estos procesos histológicos más lentos. Con la edad esta trama cerebral irá haciéndose cada vez más complicada, merced á nuevas conexiones.

Las corrientes nerviosas como muy bien lo anunciaron simultáneamente los franceses y alemanes, no sólo ponen en actividad los músculos, sino que pueden interrumpir también su actividad, ó impedir que ésta se produzca, cuando podría producirse. Por esto se ha establecido la distinción entre los nervios motores y los nervios de detención. El nervio neumogástrico, por ejemplo, detiene los movimientos del corazón; el esplácnico los movimientos del intestino. Pronto se apercibieron, sin embargo, de que este era un modo bastante superficial de considerar las cosas y que una detención semejante era más bien que una función especial de ciertos nervios, una función general que algunas partes del sistema nervioso podían ejercer sobre otras, en condiciones oportunas. Parece, por ejemplo, que los centros superiores ejercen una influencia inhibitriz sobre la excitabilidad de los centros inferiores. Los movimientos reflejos de un animal á quien se han extraído en todo ó en parte los hemisferios cerebrales, se exageran.

En realidad hay un poder moderador de los movimientos, una especie de freno que los modifica ó los impide; este poder es la inhibición que se ha comprobado en muchos movimientos reflejos, aún entre los animales. Ya no se pone en duda de que existen en el cerebro centro de inhibitorios y en los tra-

bajos efectuados en los gabinetes de psicología experimental se ha demostrado que en los chanchitos de la India decapitados, sus movimientos reflejos son más frecuentes é irregulares que en los animales sanos, por faltar á aquellos la inhibición.

Se puede comprobar igualmente que durante el sueño, en que desaparece el freno moderador de la inhibición, nos atacan las pesadillas y producimos numerosos movimientos reflejos.

En los idiotas, las funciones de los hemisferios se hallan en gran parte suspendidos y por esto los impulsos inferiores no inhibidos como en los seres humanos normales, se manifiestan de la manera más grosera, pues cualquier tendencia emocional elevada suprime otra inferior: el miedo quita el deseo, el amor materno suprime el miedo, y así muchos ejemplos; y en las más pequeñas manifestaciones de la vida moral, la influencia de un ideal muy activo, produce una alteración del equilibrio de toda la escala de nuestros valores motrices. Las fuerzas de las antiguas tentaciones desaparece, y lo que era imposible un momento antes, llega á ser no solo posible sino fácil, á causa de dicha inhibición. A este hecho se ha dado el nombre muy propio de «poder expulsivo de la emoción superior».

La vida sería una contínua carrera y un afán incesante, si toda idea, toda fantasía pasajera tuviese que producir efecto.

En abstracto es verdadera la ley de la acción ideo-motriz, pero en concreto nuestros campos de conciencia son siempre tan complejos que el márgen inhibitorio mantiene inactivo el centro durante la mayor parte del tiempo.

El carácter del hombre aparece como la simple resultante de todos sus variados impulsos y de sus inhibiciones. Un objeto merced á su presencia nos hace obrar, otro deprime nuestra acción. Los sentimientos provocados y las ideas sugeridas por los objetos se influyen en todos sentidos; las emociones complican el cuadro con sus efectos inhibitorios recíprocos, aboliendo las superiores á las inferiores, y quizás resultando abolidas ellas mismas. Merced á todo esto la vida es prudente y moral; pero los agentes psicológicos de este

drama no pueden ser descritos de otro modo, conforme á la teoría de Fouillée de sus «ideas fuerzas» sino como las «ideas mismas» entendiendo con este nombre el entero sistema de lo que nos hemos acostumbrado á llamar «alma», «carácter», ó «voluntad» de la persona, y que no es sino un nombre colectivo. Según decía Hume «las ideas son los actores, la escena, el teatro, los espectadores y la comedia». En esto consiste la «Psicología asociacionista» reducida á su expresión más radical; más vale la pena de conocer su valor como concepción. «Pasa con ella como con las concepciones lumi nosas y vivaces, tiende singularmente á imponerse á nuestra creencia, y los psicólogos á base biológica suelen adoptarla como última palabra de la ciencia en este respecto. Nadie puede tener una noción exacta de las teorías psicológicas modernas sino ha sufrido esta especie de fascinación». La acción voluntaria es, pues, siempre una resultante de la composición de nuestras impulsiones con nuestras inhibiciones.

Se deduce de esto inmediatamente que existen dos tipos de voluntad: en uno de ellos predominan las impulsiones, y en el otro las inhibiciones.

Se podría llamar voluntad precipitada y voluntad obstruída. El ejemplo extremado y patológico del querer precipitado nos lo ofrece el loco: sus ideas se resuelven en la acción con tal rapidez y sus procesos asociativos tienen una vivacidad tan extravagante que no dejan á la inhibición tiempo de llegar y dice y hace todo lo que concibe en su cerebro sin un momento de vacilación.

Algunos melancólicos, por el contrario, nos muestran el ejemplo del tipo hiperinhibitorio.

Sus psiquis hállanse como contraídas en una emoción inmóvil, de miedo ó desesperación; sus ideas se reducen á un solo pensamiento: el de que para ellos la vida es imposible. Se hallan en una condición de perfecta «abulia» ó incapacidad de querer y de obrar. No pueden cambiar de posición, ni hablar, ni obedecer la orden más sencilla.

Las diferentes razas humanas ofrecen diversos temperamentos, desde este punto de vista. Los meridionales de Europa son tenidos por impulsivos y precipitados. A la raza in-

glesa se le supone influída por una infinidad de formas de conciencia deprimida, y condenada á manifestarse á través de una serie de escrúpulos y reservas.

La forma más elevada del carácter considerada abstractamente debe, en verdad, estar llena de escrúpulos é inhibiciones. Pero en un carácter semejante, lejos de quedar paralizada la acción, debe producirse con una determinación enérgica, que quizá vence todas las oposiciones ó rompe por el punto donde es más débil la resistencia.

## III

### CLASIFICACIÓN DE LOS CARACTERES

Ribot establece en primer término dos grandes divisiones de los caracteres: sensitivos y activos. Los sensitivos, á los cuales se les puede denominar también afectivos, emocionales, tienen como sello propio el predominio exclusivo de la sensibilidad: impresionables hasta el exceso, se asemejan á instrumentos en vibración perpétua y viven sobretodo interiormente; y Ribot cree que las bases psicológicas de esa clase de carácter, son las sensaciones internas orgánicas de la vida vegetaiiva como fuente principal del desenvolvimiento afectivo, así como las sensaciones externas son la fuente del desenvolvimiento intelectual siendo necesario admitir un rompimiento del equilibrio en favor de las primeras y se traduce en una extrema sensibilidad del sistema nervioso á las impresiones agradables ó desagradables. En general son pesimistas.

Los activos tienen por nota dominante la tendencia natural y sin cesar renaciente para la acción, viven más exteriormente.

La base fisiológica de esta clase de caracteres consiste en un rico fondo de energía, una superabundancia de vida, lo que Baín llama la espontáneidad (no hay que confundir con la inestabilidad). En su forma más pura son optimistas, por-

que se sienten con fuerzas para luchar y porque encuentran placer en ella.

La antítesis entre los caracteres sensitivos y los activos se reduce también al contraste fundamental entre la contracción y la expansión, que H. Scheider demuestra se producen en todos los animales superiores, es la tendencia á la vida interior de los unos y á la vida exterior de los otros. (1)

Pero esta división en dos grandes tipos no basta para Ribot que agrega una tercera clase de carácter, el de los apáticos, que corresponde poco más ó menos al temperamento linfático de la fisiología. Sus caracteres generales son bien claros: consisten en un estado de atonía, un debilitamiento en el sentir y el obrar por bajo del nivel de la generalidad; las otras dos clases son positivas, esta negativa. Hace luego una subdivisión de estas tres grandes clases de caracteres, citando nombres célebres dentro de esa clasificación. En un capítulo separado trata los caracteres anormales y morbosos.

Resúmen de la clasificación de Fouillée entre grandes géneros de caracteres: sensitivo, intelectual y voluntario. Las subdivisiones de géneros en especies, falta de claridad en la obra de Fouillée, en particular en lo que concierne á los intelectuales. (2) No entraré, pues, en estos detalles. Fouillée parece establecer una distinción entre las voluntades de impulsión y las de inhibición, como también entre las voluntades egoistas y las altruistas; pero no demuestra la relación de estas clases con las precedentes, ni las coloca en su clasificación. En fin, parece considerar los equilibrados como constituyendo un género aparte; pero no lo describe ni indica las subdivisiones. (3)

Malaper considera esta clasificación como defectuosa y dice que Fouillée reproduce pura y simplemente la división tripartita de Bain en caracteres emocionales, intelectuales y voluntarios, cuadros á la vez muy vagos y muy estrechos.

Malapert divide los caracteres en seis géneros: apáticos; afectivos; intelectuales; activos; templados ó moderados y

---

(1) Ribot, Psicología de los sentimientos, pág. 487.

(2) Le Caractere, P. Malapert, pág. 264.

(3) Le Caractere, P. Malapert, pág. 265.

voluntarios. Dice que este último género no es natural en el mismo sentido y título que los otros; el carácter en los voluntarios, no es primitivo é innato sino adquirido conscientemente.

## IV

### LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

Este es el verdadero problema que debe preocupar no sólo á los maestros sino también á los padres de familia; la misión de ambos es formar en el niño un carácter de bien delineado, un capital con sólida base de hábitos y reacciones; un profundo dominio de sí mismo; enseñarles á no obrar con ligereza en presencia de ciertas ideas, sino que deben por el contrario inhibirse, ante ciertas tendencias á la acción que no ha sido suficientemente deliberada. No acostumbremos al niño á obrar como dice Spinosa *sub specie mali* tomando por base la noción negativa, al contrario, se deben presentar ejemplos edificantes que tocando los sentimientos conmuevan al niño incitándole á imitarlos.

Como factores muy importantes en la educación del carácter considero los dos medios indicados por el doctor Bunge: «sugerir ideales é inculcar buenos hábitos». (1).

No es posible vivir sin un ideal que nos oriente, so pena de perdernos en las sinuosidades del serpenteado camino de la existencia humana.

No se deben sugerir los ideales de una manera hipotética ó nebulosa, sino con toda la nitidez de sus contornos, con resplandor de luces que ilumine el cuadro.

Los diversos ideales de educación que prevalecen en los diferentes países, todos tienden á organizar las diferentes capacidades para la conducta, sobre todo en Alemania en que la preparación de la educación superior es transformar al estudiante en un coeficiente de los descubrimientos científicos; en Inglaterra la educación superior universitaria in-

---

(1) Educación contemporánea, tomo II, página 11 y siguientes.

culca el ideal de ciertos tipos éticos de carácter; un gentilhombre inglés, es un sujeto que en todas las circunstancias posibles de la vida cuenta ya con un ideal de conducta trazada distintamente ante sí desde largo tiempo.

Es verdaderamente lastimoso que los niños no tomen sus hábitos desde la infancia, porque siempre serán individuos vacilantes que perderán su tiempo en indecisiones, pues á falta de la continuidad de ejercicio el sistema nervioso no actúa con la firmeza necesaria y el individuo como el pueblo que no tiene ya un ideal porque luchar, se puede decir que está muerto moral é intelectualmente.

El profesor Bain. refiriéndose á las costumbres morales, dice:

«La peculiaridad de las costumbres morales por la cual se distinguen de las adquisiciones intelectuales, es la presencia de dos potencias hostiles una de las cuales debe gradualmente imponerse á la otra; importa en grado máximo, en tal situación, no perder una sola batalla. Una ventaja, la más leve, del bando malo, contrasta el efecto de muchas conquistas del lado bueno. La precaución esencial consiste, pues, en regular las dos potencias opuestas de modo que la una tenga una serie no interrumpida de buenos éxitos hasta que la repetición la haya reforzado hasta el punto que pueda luchar con la potencia adversa en cualquier circunstancia. Este es teóricamente el mejor camino del proceso mental».

El primer ideal que debe inculcarse en el niño es el esfuerzo, el dominio de sí mismo mediante un pequeño ejercicio continuado y metódico, privándose por sí mismo con ascetismo de lo que le agrada, pues hay que tener en cuenta que nada de lo que se hace queda á un lado en el sentido literal de la palabra, porque entre las células y fibras nerviosas, las moléculas registran y almacenan todas nuestras acciones, lo cual tiene su lado ventajoso y desventajoso á la vez, por si por intermedio de una serie de actos aislados, se llega á adquirir una virtud, también se llega á adquirir un vicio, y no es en el momento de formarse, sino en el momento en que produzcan efectos motores, cuando las resoluciones y aspiraciones imprimen la nueva disposición en el cerebro. Aun

cuando esté llena de máximas la mente, aún cuando se tengan sentimientos elevados, si el sujeto no ha sabido aprovechar para obrar ninguna oportunidad concreta, no modificará seguramente su carácter, puesto que éste es como dice Mill «una voluntad completamente acostumbrada», y como dice el proverbio que «el infierno está empedrado de buenas intenciones»; pero no basta tenerlas sino practicarlas.

Sí, pues, habituemos al niño á realizar sus ideales intelectuales, de una manera firme, sin vacilaciones, á fin de que la corriente nerviosa imprima sus huellas tan profundamente que en los momentos de vacilación y de prueba pueda mantenerse elevado como el conde Alfredo de Vigny «en su torre de marfil», sin que las olas de las pasiones tentadoras consigan llegar hasta la cumbre donde se eneuentra, y que pueda desde lo alto mirarlas con indiferencia, estrellándose ante el pedestal de su bien templado carácter.

Si bien es verdad que en la existencia se vive más con el sentimiento que con la inteligencia, no hagamos del niño un ser hiper-sensible, un enfermo afectivo, porque sucumbirá en la lucha por la vida, con más razón cuando tenga que actuar en un ambiente en que la sociedad semejante á la parábola de Saint Simón, esté convertida en un «corps sans âme», pero no por la «pérdida repentina de sus sabios, artistas, fabricantes y banqueros», sino, lo que es más lamentable, por la metalización de sus sentimientos!

Y si bien es verdad que el ambiente, la adaptación y la herencia son factores determinantes del carácter, no olvidemos que la educación puede desviar y modificar estos factores persistiendo en la formación de hábitos y levantando la mirada hacia el ideal lejano y en apariencia inaccesible. Procuremos, pues, hacer de los niños hombres de carácter, que se posean y dominen á sí mismos, que no se esclavicen á las pasiones ó á sugestiones extrañas; que su carácter sea la expresión de la personalidad, y como dice Paulham, un conjunto de armonía y finalidad, un acuerdo general del pensamiento, de los sentimientos y de los actos que tiendan á un mismo fin.

Inculquemos á la niñez el ideal de la patria, envuelto ac-

tualmente en las nebulosidades del cosmopolitismo, enseñémosle á inspirarse en los hermosos ejemplos de honradez, trabajo y abnegación de nuestros ascendientes; que se familiaricen con las luchas que en la tribuna, en los campamentos, en el periodismo y en el retiro modesto tuvieron que sostener los que nos legaron esta patria, consumiendo sus energías.

Cultivemos en el niño los sentimientos altruistas á fin de que aspire, cuando sea hombre, á ser útil á su país, á cumplir sus deberes de ciudadano y que sea argentino de corazón y de espíritu, interesándose en las cuestiones nacionales con entusiasmo y convicción.

Estos son los ideales que la escuela debe sugerir para que el niño tome como modelo al que realiza actos tomando parte en los peligros, y hagámosle comprender que no debe ser espectador indiferente de los acontecimientos de su patria, sino que ella tiene derecho á reclamar las energías de todos los ciudadanos y más aún de los que han recibido una cultura moral é intelectual.

H. Aguirre de Olivera.

Buenos Aires, Agosto de 1908.

## Visita á un museo

Sugestiones varias

A las 12.15 p. m. del día 27 de Junio, salimos del local de la Escuela con nuestros alumnos de 3º y 5º grado y en 50 minutos nos transportamos al término de nuestra excursión.

Entramos. La impresión que ofrece el Museo Estrada, es altamente alhagadora para el que por primera vez tiene ocasión de visitarlo. Los niños se reparten por grados y guiados por sus respectivos profesores, se dá comienzo á las visitas de las diversas instalaciones y de los materiales de enseñanza que se presentan. Ardua tarea es la de concentrar la atención de los niños, cuando élla se ve atraída por factores, todos ellos, capaces de cautivarla y todos suficientemente complejos para dominarlos en una sola ojeada. Sin embargo, la palabra del maestro—su único y mejor guía en estos casos—pone freno á esevuelo de la imaginación del niño y bien pronto se establece el análisis y con él se revela todo un mundo de elementos dignos de estudio y de apreciación por la inteligencia y por los estudios.

Allí se ve, allí se palpa, allí la intuición lo hace todo. ¿Necesita el maestro ordenar que se investigue, que se observe, que se apliquen las nociones que llevan del aula en su aprendizaje diario? No. Lo hemos

comprobado. Ellos, solamente ellos, son capaces de revelar la importancia del estudio intuitivo de las cosas y el poder de sugestión que la ilustración real tiene sobre sus espíritus. Así lo comprendemos nosotros y nuestros esfuerzos tendieron exclusivamente á dirigir, á encauzar esas actividades para que el provecho fuera más verdadero.

Convertidos en pequeños operadores, la mano del niño pudo llegar hasta el cuerpo plástico y la vista pudo extasiarse y escudriñar en todas las partes á que élla alcanzaba. Allí se hacía análisis y síntesis, allí se sacaban los elementos que componían los cuerpos y luego se reconstruía el todo. Grato, sumamente grato, era para los niños poder manejar, darse cabal cuenta de la disposición de nuestras vísceras—tomamos un ejemplo al azar—de su volumen real, de su estructura, de todo, en fin, de lo que en clase la palabra del maestro les había pintado.

La sección de anatomía fué la que más interés despertó en los niños, especialmente en los de 5º grado que se hallan por su preparación en mejores condiciones para ese estudio. Debido á una concesión especial del jefe del Museo, se permitió sacar las ilustraciones y ante el esqueleto humano ó el cuerpo plástico que representaba el organismo con sus vísceras, músculos, etc., se dieron nociones, cuyos resultados son inútiles enumerarlos, pues no escaparán al criterio del señor vice-director.

La sección de Botánica y Zoología, eminentemente argentinas, fueron también minuciosamente visitadas, desarrollándose ante algunos ejemplares, breves clases en ambos grados. En Física, Mineralogía, Astronomía, etc., se hizo lo mismo, y después de esto, recién entonces, los maestros permitieron que cada niño acudiera espontáneamente allí donde su sed insaciable de observación, no se hubiera aún apagado; donde la idiosincracia de cada uno exigiera la selección y llevara al ánimo la satisfacción siempre respe-

table que procura la presencia del elemento de estudio que está más en armonía con las tendencias del espíritu de cada niño.

Una vez visitadas detenidamente las diversas instalaciones del Museo y como complemento á la ya fructífera observación de las ilustraciones allí existentes, los niños pudieron gozar durante más de media hora con la exhibición de una serie de vistas elegidas y que gracias á la poderosa máquina de que se dispone, la ilusión de lo presentado era completa.

Aquí vino el momento de solaz que necesariamente debe existir en toda excursión de carácter eminentemente instructiva, como era la que se trata.

No diremos que las energías intelectuales de los niños estaban agotadas, porque la novedad y la preciosa fuente de estudio que se les presentaba era bastante poderosa para no hacer decaer un momento la actividad observadora de ellos; pero sí creemos que el trabajo mental á que habían estado sometidos era más que suficiente para suministrarles un momento de reposo, un instante de tregua á la actividad psíquica desarrollada. Y lo hallamos en el más adecuado solaz que podíamos ofrecerles. Un viaje *in mente* á la deliciosa Venecia despertó nuevas energías y el sabor del *tourismo* lo gozamos todos, maestros y alumnos.

Cómodos, en un salón donde el aire no se viciaba —antecedente muy favorable para su estadía—pudimos ofrecer á la vista del niño deliciosos paisajes; poderoso aliciente y medio eficaz para grabar esas descripciones verbales que los alumnos de 5º grado habían oído hacía pocos días de voz de su maestro. La gallarda «reina del Adriático» desfiló en lo que tiene de más característico; sus edificios, sus plazas, sus monumentos, sus canales, puentes, etc. Y cuando más ensimismado se hallaba el niño en la contemplación de esa régia ciudad, flotante bloque de seculares mansiones, y el espíritu empequeñecido ante la grandiosidad del cuadro se encontraba, para fijar cual cá-

mara obscura la imagen recibida, una instantánea cómica daba la nota alegre y la risa infantil, franca, expansiva y por lo mismo grata al oído de sus educadores, se elevaba en coro como saludo de gracias al que le brindaba este placer.

Muchos cuadros mantuvieron en constante hilaridad á los niños, y eso creemos, señor vice-director, es el mejor antecedente sobre el que nos podemos basar para sostener que lo enseñado se aprendía, pues la disposición de espíritu que recibe con júbilo el elemento de aprendizaje es la prueba más elocuente de que él va á herir el alma sensible del niño y la puerta del cerebro se abre para retener la entrada de ese cúmulo de impresiones que se le harán indelebles.

¡Cuánto desearíamos poder ver siempre en ese estado de ánimo al niño! ¡Qué fecunda fuente de inagotable riqueza, qué filón precioso hallaría el maestro para extraer ese tesoro que brindado al espíritu del niño se convertiría en factor instructivo, en palanca de fuerza que obraría sobre la energía intelectual que á veces no se revela aunque esté latente!

No podíamos mostrar la belleza extranjera sin hacerles presenciar á los alumnos algo de la nuestra, la que más nos toca de cerca, la que puede herir nuestros sentimientos de argentinos. El viaje á Valparaíso efectuado por el «San Martin» dió motivo para hacer desfilar numerosas é importantes vistas argentinas y de nuestros vecinos allende la Cordillera.

Y entre el entusiasmo siempre creciente de los pequeños espectadores, la luz titiladora de una última vista anunció el término del saboreado placer que experimentaban.

La hora de retorno se aproximaba y cada niño al despedirse de esos objetos con que ya se había familiarizado, lanzaba una última mirada que dominando el conjunto, quería albergar en su mente para llevar su última impresión.

Al terminar nuestro informe, señor vice-director, no

podemos dejar de expresar algunas de las ideas nacidas en nosotros como motivo de esta visita de tan grandes alcances para los niños y de tan benéficos resultados para algunas asignaturas como las Ciencias Naturales, Geografía, Historia, etc.

Nuestros establecimientos educacionales de instrucción primaria, si bien colocados á una altura que honra á esta progresista Capital, adolecen sin embargo de la falta de ilustraciones, que á la vez que hacen más atractiva la enseñanza, le imprimen ese sello del verdadero aprendizaje que perdura con fuerza, porque con mucha fuerza intensiva se lo han apropiado los sentidos. Nuestras ilustraciones pictóricas—hoy casi las únicas en uso en las escuelas, salvo muy contados establecimientos—son muy deficientes y sobre todo antiguas.

Ellas no se prestan al objeto enseñado y casi siempre son de un resultado negativo en su manejo. Entonces el maestro se ve obligado á duplicar sus esfuerzos con la nota gráfica, con su palabra, que es poco eficiente para ciertos casos.

La adopción de un material de enseñanza selecto sería el paso más gigantesco que podría darse en nuestra enseñanza, para poder ver de una vez por siempre convertida la escuela en un taller donde se trabaje haciendo obra útil.

Estas ideas apuntadas, que nos permitimos intercalar en este informe, son hijas tal vez de nuestro entusiasmo nacido al observar con cuanta facilidad los niños deducían nociones que simplemente por un proceso de asociación llegaban á expresarlas claras, precisas y por obra puramente personal.

Al poner en manos del señor vice-director este informe, lo hacemos con la firme convicción de que él refleja muy pálidamente los halagüeños resultados obtenidos en esta visita que agradó á alumnos y maestros.

Con este motivo saludamos á usted muy atentamente.—*J. E. Giacomotti.—M. A. Pellerano.*

## Crónicas escolares

### EL ARTE DE ENSEÑAR GEOGRAFÍA

Sobre la enseñanza de cada materia se han escrito volúmenes. Cada pedagogo ha expuesto sus teorías y cada profesor ha descubierto un sistema — original, claro está,—para perpetuar en el cerebro del niño las propiedades esenciales de la asignatura á su cargo.

Yo he conocido un maestro que había dado en sus largos años de práctica con un plan interesante para deducir operaciones logarítmicas. No podría referir ahora como mi colega de Chascomús—en una escuela de aquel lugar ocurrió el acontecimiento—dió con la novedad ni en que forma la aplicaba. El invento me parecía confuso y tenía además la desventaja cruel de no ser útil en dicho colegio, pues el puñado de alumnos no pasaba del cuarto grado siendo este más bien ficticio. Tratábase de una escuela particular cuyo nombre fué hábilmente extraído del calendario eclesiástico al fundarse la pequeña institución.

En la ciudad aludida, que figura en un canto de Echeverría, sólo perdura el recuerdo de esa escuela y á él no está asociado en el espíritu quieto de su vecindario el esfuerzo del citado profesor á quien desearía sacar del anónimo, y entregar su sistema á la discusión de los interesados en la materia. Era, en efecto, un

buen profesor. Alto, rubio, adelgazado por el monótono oficio de lidiar con diablillos traviesos, pasábase las tardes desocupadas con el texto de aritmética sobre las rodillas y con un cuaderno de apuntes sobre una sillita de paja. Aglomeraba los números en densas columnas é imaginaba improbables complicaciones de cálculos para ingeniarse después en sus soluciones.

Era un alma dulce y tranquila. Terminada su tarea magistral, invitábame á su casa, ubicada en las cercanías de la clásica laguna y en el patio familiar honrábamos la divina bebida—el mate, de cuyas virtudes soy antiguo devoto—cebado por manos graciosas y dóciles. Consagrado á la escuela desde hacía quince años, encaneció sobre los arañados pupitres de los muchachos y su ideal no salía de los límites de su oficio, que supo enaltecer con el ejemplo de su incomparable constancia y la bondad serena de su carácter. Dije ya que era bueno y dulce. Jamás he visto turbada su cara macilenta, sus ojos claros y benignos, por un arranque de ira. Citaré una anécdota que pinta su modo de ser. Un día, la escuela—¿debo citarla por su nombre? —hallábase revuelta. Un niño del vecino pueblo de Brandzen organizó una revolución porque en la comida se olvidara la dueña repartir el membrillo habitual del postre. La iniciativa progresó en un minuto y cuando mi amigo salió al patio para dominar el desórden, fué cubierto por una lluvia de insultos y de piedras. Una acusación infantil, proferida en trastorno, lo mezcló en una aventura impronunciable cuyos protagonistas palidecieran. Mi amigo se mantuvo tranquilo. Un cascote le rozó la frente y los chicos lo empujaban haciéndolo vacilar sobre sus piés. Apaciguada un tanto la batahola, el profesor les invitó entrar á clase y ellos obedecieron, como obedecen las multitudes en tales circunstancias al descubrir ante sí una fuerza dominadora.

En la clase ya, el maestro de aritmética dejó caer

esta afirmación rotunda y grave, pronunciada en giro solemne:

—Señores: habeis hecho una mala acción; dos horas de penitencia para los externos y pérdida del domingo para los pupilos. Ortiz: ¿que es un sumando?

Una vez se enfermó. Tuvo delirios en su prolongada influenza y veía á los revolucionarios arrojándole piedras. Cuando volvió al colegio halló en su ilustre cátedra á un substituto á quien dejó allí encargándose de la geografía. Pero, un hombre que ha inventado una novedad logarítmica no podía enseñar la ciencia de los ríos y de las montañas, de las vías de comunicación y de los departamentos, valiéndose de recursos arcáicos. Su primer clase fué interesante.

—Señores, dijo, con su voz lenta é igual, ya no enseño aritmética. Enseño geografía. Ortiz: ¿sabe usted lo que es la geografía?

Ortiz, muchachito trigueño, dueño de un petizo alazán y de una pelota de football, no era curioso. Generalmente prefería ignorar esos detalles, convencido de que en la ignorancia completa residía la completa felicidad de los hombres. Era un filósofo tolstoïano.

—Ortiz, continuó X.; la geografía es la ciencia de las maravillas.

Esta definición llenó á todos de asombro. X en varios años de aritmética no pudo exteriorizar sus principios pedagógicos y los exteriorizó en aquellas reducidas palabras. El hombre de los cálculos, de las restas difíciles y de los logaritmos supérfluos, se traicionó dejando aparecer en su voz, en su cara flaca, en sus gestos sencillos, su espíritu de artista. Enseñó la materia con éxito y los niños viajaron con él por el territorio de la república remontando los ríos, ascendiendo las montañas, oyendo en el escenario salvaje el estrepito bárbaro del Iguazú. Conocieron los bosques argentinos, los pajonales donde los matreros se ocultaran del comisario y cazaron con el benigno maestro, leones y tigres. Les llevó, leyéndoles trozos de

*La Australia Argentina* á las regiones patagónicas y vieron en las brumas desoladas del paisaje, la silueta de la Isla de los Estados—nuestra «casa de los muertos»...

No, la montaña no es una elevación de tierra ni la isla un punto rodeado de agua. No consiste en eso el estudio de la geografía. El mapa no es un papel cubierto de señales áridas que designan lugares. La geografía es la ciencia de las maravillas. Es una inmensa novela fantástica en cuyas páginas debe ver el niño el desfile de ciudades desconocidas, de pueblos, de razas, de climas. Así, Jerusalem, no es para el niño una ciudad de Turquía. Es la ciudad donde las generaciones de Israel oyeran el clamor de los profetas, donde paseara en su litera escoltada por mujeres y por guerreros, el rey Salomón, donde ha destrozado sus piés descalzos sobre las piedras agudas el Cordero bajo el signo auspiciatorio de los cielos. Es aquella ciudad donde ha existido un hombre malo que se llamaba Caifás, que era príncipe de la Sinagoga y no amaba á los pobres, cuyos corazones ha consolado el triste judío lavándolos en el agua luminosa de sus máximas.

Es aquella ciudad donde ha existido un templo con columnas de oro y de nácar, sobre cuyas paredes se prolongaba el día en el descenso del sol y en cuyos atrios constelados los rabinos de vastas barbas dialogaban en las tardes sobre sabiduría. Y decirles que en las calles de Jerusalem—Jeruschulaïm—al arder el templo, el pueblo vió como se detuvo un carro tirado por dos bueyes rojos y se llevaron sin que alguien lo depositara el Sumo Santuario. Esos dos bueyes eran dos ángeles, según refiere un discípulo de Jehuda Akadosch...

En esa forma los niños no olvidarán el nombre de Tierra Santa porque en su memoria se grabará el símbolo indeleble del Crucificado, de la Sinagoga destruída, del rey pastor que dió muerte á un gigante en bello episodio infantil, del rey esplendoroso envuelto

en púrpura y cubierto de pedrería que entonó en las frondas de su jardín el *Schir-á-Schirim*, Canción de las canciones...

¿Rusia es acaso para los niños, el país que ocupa la sexta parte del mundo? Nó. Rusia debe ser para las cabecitas nubladas de ensueño, un imperio donde hay un Zar á quíen habría torturado Víctor Hugo en una fábula, al contarla á sus nietos, con una pulga vengadora, como ocurre en la historia del mal rey y de la buena pulga: «Erase un rey muy cruel y una pulga muy buena...»

Que allí envían á Siberia á los viejos apóstoles y á los jóvenes que sueñan con la libertad, que Sarmiento allí habría muerto fusilado como el marino Schmidt, en presencia de su hijo y de la multitud gemebunda ante su héroe...

Hace algunos días he oído estas palabras á una maestra.

—Los Andes son una cadena de montañas. ¿Qué son los Andes? preguntó en seguida á una niñita que comía obstinadamente su lápiz.

—Los Andes, son, contestó, una cadena de montañas.

—¿Qué son los Andes? preguntó después á otra.

—Los Andes son una cadena de montañas.

—¿Qué son los Andes? volvió á preguntar á la primera.

—Los Andes son... Y ya no se acordaba. Es que para aquella niñita los Andes no son una cadena de montañas como para el autor del texto. Es en cambio un milagro brotado en la tierra y que casi tocan sus puntas en los confines del cielo. Encima vuelan los cóndores cuyo diálogo ha oido Andrade. Por aquellas cumbres, un dia, pasó José de San Martín para libertar pueblos y Sarmiento huyendo de la tiranía para enseñar en Chile durante el destierro.

Y que esas «cosas» enormes que se llaman montañas no existen para el hombre.

San Martín pasó por ella y su espada es más alta que el más alto de sus picos y lejos de separarnos de Chile, ha crecido sobre ellos la figura del Redentor, cuya mano se extiende en un gesto de dulzura y cuya voz repite con Rabi Hilel el Justo: Los hombres son hermanos y vendrá un día en que no habrá enemigos sobre la tierra porque la ley devolverá al esclavo lo que el amo le quitara». (1)

De esta manera, la geografía, de ciencia árida se convierte en fábula y penetra en la memoria y en el amor de los niños. La geografía se despoja de su aspecto nomenclatural y adquiere un prestigio fantástico. No es menos verdadera por esto. Al contrario, el arte al embellecerla, agrega á su sequedad de guía enumerativa, la enseñanza de la historia. Al designar el sitio describe la vida y la costumbre de los pueblos que lo habitan, sus leyes, sus religiones.

Aquí se perdió el perro amigo de Nansen, allí los indígenas quemaron un misionero, más allá los salvajes arrasaron las cuadrillas que construían las vías de un tren; en este lugar hay hombres que comen á los hombres, en aquel otro hay elefantes y leones y sobre los árboles se anudan largas serpientes...

El sistema nos conducirá á la convicción de que la pedagogía no es una ciencia, sino un arte, quizá el más difícil, quizá también el más bello. Pero como todo arte, para practicarlo hay que nacer artista...

Lo era aquel mi amigo de Chascomús.

Hace poco tuve noticias suyas. Vive ahora en una ciudad del interior, donde enseña geografía y deslumbra á los alumnos con desfiles maravillosos de regiones magníficas, terribles, ú hostiles al esfuerzo civilizador del hombre. Ha encontrado el modo de no privar á la materia de su exactitud rigurosa. Determina los límites en forma precisa, pues el arte cabe en lo exacto, en lo matemático, puesto que los números no exclu-

(1) «Comentarios de los Jaidim».

yen la belleza. De ellos pueden resultar conceptos poéticos si el maestro no es un espíritu extraño al divino mal de la poesía.

Vive, digo en la ciudad aludida y compone oralmente cuentos para los niños sobre cuestiones geográficas y su teoria sobre enseñanza es ésta: Todo lo que está desprovisto de belleza, lo que carece de arte, es efímero y triste. La educación para que sea eficaz tiene que ser artística así como la verdad, para que sea más hermosa sin ser menos verdadera, debe vestirse de ensueño.

PROF. VÍCTOR KUNTZLER.

Buenos Aires, Septiembre de 1908.

---

## Reuniones didácticas en el Consejo Escolar 14.°

UN ACTA

En Buenos Aires, á los quince días del mes de Junio de mil novecientos ocho, reunióse el personal docente de la escuela número 3, en su local. Leída, aprobada y firmada el acta de la anterior conferencia, la señorita Delia Durand dió principio á la lectura de su disertación, cuyo tema era: «Examinar el resultado de las tareas, es parte de la enseñanza».

«Por examen se entiende, la explicación de temas, que el maestro da á los niños sobre lecciones tratadas en clase.

Esta tarea, ejercita la inteligencia del niño, exige atención y fija en su mente lo que ha sido objeto de una lección. Para examinar á los niños, debe el maestro calcular la mayor economía de tiempo que sea compatible con el examen más eficaz.

Por el examen tiene el maestro, un medio de averiguar las aptitudes de los alumnos, como también comprobar su aplicación, y siendo escrito, ejercita al niño en la redacción y composición, acostumbrándolo á expresarse por sí solo, son, por lo tanto, estos ejercicios de suma importancia educativa. No por esto debe recargarse al niño en estos ejercicios, porque sólo se conseguirá que se canse, haga su trabajo mecánicamente y sin darle mayor importancia.

El maestro puede ordenar que el examen sea oral ó escri-

to, pero á mi juicio deben hacerse los dos en todas las materias que se examinen.

Supongamos que se examina á los niños en Historia; puede exigir que cada uno responda sucesivamente á los puntos que se le interrogan; sería un examen completo, pudiendo apreciar la preparación de cada uno; pero tiene el inconveniente de que lleva demasiado tiempo. Por el contrario, si ordena que tales respuestas sean escritas simultáneamente, economiza tiempo; pero el niño puede haber olvidado una de las lecciones dadas, ó tener alguna duda y serle este trabajo difícil y por lo tanto hacerlo de mala gana y sin interés.

Conviene, por lo tanto, que antes se haga un examen oral, pero de un modo general y no individual, para sacar á los niños de toda duda y facilitar así el examen escrito, que seguirá inmediatamente á éste, consiguiendo de este modo más exactitud.

En Idioma Nacional, por ejemplo, en dictado, ejercicios ortográficos y demás ejercicios uniformes, no conviene que el maestro haga escribir en el pizarrón cierto número de palabras á cada uno de los discípulos porque esto llevaría mucho tiempo.

Si hiciera escribir una palabra á cada uno, no podría apreciar la preparación, porque puede un alumno escribir bien la palabra que le corresponde y estar mal preparado, mientras que otro que escriba mal, puede sin embargo estar más preparado que lo que le sea posible acreditar.

Puede entonces, el maestro, disponer que esos mismos ejercicios sean escritos por todos y corregidos mutuamente, consiguiendo hacer un buen examen en un tiempo relativamente corto.

Ahora, en lectura, no puede admitirse otro examen que el individual para poder apreciar á cada alumno y por lo tanto es el que requiere más tiempo.

Los ejercicios que se impongan, deben ser cortos y variados para que así el niño encuentre interés en ellos y con este fin debe el maestro hacer una buena elección.

Para que el examen sea breve se hará en forma de preguntas que abarquen todos los puntos enseñados.

Terminados estos trabajos, viene la corrección, lo que sería muy ventajoso poderla hacer con los niños, pero como no es posible hacerlo dentro de las horas de clase por falta de tiempo, impone al maestro una tarea que por lo general viene á aumentar la ordinaria de las clases. A medida que clasifica esos trabajos, debe comunicar á los alumnos las notas que ha merecido».

Terminada la exposición de la señorita Durand, se declaclaró abierto el debate, lo que dió lugar á cambios de ideas que se reasumieron en las siguientes conclusiones: 1° En los primeros grados se tomará un examen escrito en forma de pequeños deberes que constarán en sus cuadernos diarios los últimos cinco días de cada mes. 2° En los grados 3° y 4° todas las materias serán examinadas oralmente y por escrito, durante los mismos días; pero, si por razones de tiempo, no se pueden examinar todos los programas, se dejarán algunos para el siguiente mes.

Después se habló de la última disposición del Consejo Nacional de Educación, respecto del homenaje que deben rendir los niños de las escuelas á la bandera nacional en el momento de izarla y arriarla. La señorita Elena Lozano, dijo que le parecía muy apropiado que al mismo tiempo que los niños se ponen de pie, se entone una canción á la bandera ya conocida por nuestros alumnos. Gustó la proposición de la señorita Lozano y se aprobó.

La señora Directora designó á la señorita Atilia Salas, para que en la conferencia próxima, desarrolle el siguiente tema: «Cómo procedo en la enseñanza de la lectura».

---

## Notas de la redacción

### SARMIENTO

El 16 de Septiembre se ha conmemorado en Buenos Aires el aniversario de la muerte de Sarmiento. Niños de todas las escuelas desfilaron ante la estatua á cuyo pie depositaron flores y cantaron á la memoria del cultivador formidable, cuyo recuerdo se agranda á medida se aleja en el tiempo.

Ya se ha dicho que la distancia, como á las montañas, conviene á los grandes hombres. Sarmiento, el más combatido por sus contemporáneos por la agresividad de su genio y la dureza rocallosa de su carácter—era genio al fin, y todos sus actos podían no coincidir con el ritmo pausado de la gente habitual—es ahora saludado como uno de los espíritus más grandes del Nuevo Mundo, el más grande tal vez.

La época en que ha vivido el padre de la escuela argentina, era de ruda pelea y no se veía en el gritón sanjuanino más que el adversario de tal política ó al prestigiador de tal partido. Se le combatía ó aprobaba por el enemigo ó amigo de tal caudillo y como las personas de entonces vivían el efímero momento de la actualidad, resultaba extraño que don Domingo Faustino hablara en las cámaras concretando el porvenir posible de la República en términos que no se reducían al cívico elogio de la Constitución. Sarmiento vió las inmensas campiñas pobladas de

aldeas, imaginó el territorio cubierto de poblaciones laboriosas y fuertes, vió las pampas cubiertas con redes ferroviarias, vió, en una palabra lo que muy pocos han visto y tuvo la apostura orgullosa de su fuerza.

Era agresivo y bueno. La patria era en su cerebro algo más que un concepto vago de legislación. ¿Pudo acaso congeniar con la multitud que llenaba el escenario de sus días? Y mientras entre nosotros los gacetilleros ensayaban ironías á su costa, la Universidad de Michigán le proclamaba doctor y rendía homenaje á su genio en una solemnidad pública.

Han pasado aquellos tiempos. Nadie se ríe ya de Sarmiento y sus menores anécdotas constituyen para todos el reflejo de su espíritu enorme.

Fué un gran escritor, un gran político y un gran organizador. Teorías que muchos años más tarde fueron determinadas como leyes sociológicas por los pensadores europeos, se hallan dispersas en las obras de Sarmiento, cuya vida da la idea de un hombre que tala un bosque y al paso de su hacha los sitios se van inundando de luz. Hoy se le vé en sus proporciones reales. Muchas cosas que recién ahora se realizan tienen origen en él, y su pensamiento es una vibración que no desaparece.

Aparte de su obra escrita, fué su labor más fructífera aquella dedicada á la escuela. Y es lógico. Aspiraba á la formación de la nacionalidad á base de una cultura extendida y por ésto, mientras otros hacían retórica, él hacía escuelas y señalaba al futuro los límites que debía seguir y los propósitos que debía desarrollar. Nadie sembró en los países latinos de América tantas ideas ni derramó tanta acción. Y ese huraño combatiente fué nuestro primer poeta de la democracia, el cantor estupendo de las guerras y de las figuras de los períodos tormentosos de la formación nacional.

Sarmiento es ahora para el alma argentina la concresión de lo grande. Lo conmemora la República en

el día de su muerte y corsos de niños, como en un poema simbólico, cantan su nombre que es por sí mismo un símbolo.

Al concederle la Universidad de Michigán el título de doctor, siendo ya Sarmiento presidente electo de la República, dijo en el discurso contestando al rector de dicha institución que ha sido y sería siempre el maestro de escuela. En tal concepto exclusivo no le tiene la posteridad que le proclama superior en todos los ramos de la actividad en que se ha polifurcado su robusta energía.

El Monitor, fundado, como se sabe por don Domingo Faustino, no ha podido dejar en silencio esa fecha.

## LA FIESTA DEL ÁRBOL

En el día del aniversario de Sarmiento ha comenzado la fiesta del árbol, establecida por él. Efectuáronse las ceremonias habituales y la ciudad vió desfilar largas hileras de niños rumbo á los sitios donde se practica, según consagrada costumbre, la fiesta, en la época en que el invierno termina y la naturaleza revive en la primavera.

Sería prolijo enumerar los detalles de esa solemnidad infantil que comienza el once y se prolonga por todo el mes de Septiembre. La prensa cotidiana ha referido en crónicas minuciosas lo que realmente á la crónica pertenece. Tan sólo cabe decir en las páginas de esta revista que la fiesta adquiere mayor alcance cada año y es ya tradicional. Durante su celebración los niños se ejercitan en el amor á la naturaleza y se familiarizan con las labores agrícolas, es decir, con el trabajo sagrado por excelencia. La fiesta conduce á una realidad halagüeña: acostumbra á los niños á lo sencillo y les sugiere el cariño á lo que Edmundo de Amicis llamaba el «vestuario amoroso de la tierra».

---

# Educación moral

(De *L'Ecole Nouvelle*—traducido para EL MONITOR)

ESTUDIO DE UN TEMA

**¿Qué piensa Vd. de la siguiente definición de la educación? «La educación consiste en enseñar á los niños aquello que deberán hacer cuando sean hombres.»**

PLAN

*I. Entrada en materia.*—Se han dado muchas definiciones, del muy difícil y complejo arte de la educación. La que se trata de analizar ahora, tiene el mérito de recordar al educador uno de los fines más importantes al cual debe llegar, á saber: preparar al niño para la vida que le espera.

*II. La educación no debe ocuparse solamente del momento presente.*—No basta, en efecto, ocuparse del *escolar* olvidando de formar *el hombre.*

*a) En la enseñanza.*—¿Quién podría, desde luego, sostener que el niño ha hecho demasiado cuando ha aprendido una á una sus lecciones, hecho regular y convenientemente sus deberes, cuando «posee bien la materia de sus programas» y está en condiciones de obtener su modesto diploma de certificado de estudios? ¿De qué sirve ese bagaje de conocimientos elementales, si no está el niño en condiciones de comprender lo que él verá en la vida?

*b) En cuanto á la educación moral*, cuanto no sería imperfecta, si el maestro limitara sus esfuerzos á obtener lo que se ha dado en llamar una «buena disciplina», es decir, el silencio, el orden y el trabajo en clase. La docilidad es preciosa en el alumno, pero es necesario, también que aprenda á manejarse solo, á fin de que librado á sí mismo, sea un hombre de carácter y de iniciativa.

En resúmen, no basta hacer al escolar instruído, dócil, laborioso, es necesario formarlo *para la vida.*

*III La educación para la vida.*La escuela primaria, la única que frecuentan la mayoría de los niños, debe preparar hombres y mujeres prudentes, prevenidos, útiles á sí mismos y útiles al país.

*a) La escuela debe preparar para la vida profesional.*—No basta saber leer, escribir, contar Para vivir hay que trabajar y trabajar con inteligencia, con gusto. El niño ignorante hace el aprendizaje rutinario. Más se desarrolla la civilización, más necesario es que el trabajo manual ú otro cualquiera, sea dirijido por la inteligencia, iluminado por un saber apropiado.

¿Quién le dará, entonces, al obrero esos instrumentos necesarios para su trabajo, si no se los da la escuela? No se trata de hacer labradores, cerrajeros, ó viñateros. Es necesario que la enseñanza se oriente hacia las realidades que esperan al niño, á fin de desarrollar el saber y el gusto profesionales. «Siempre que la escuela obra en un medio muy definido, como el medio agrícola, ella debe dar á su enseñanza una dirección correspondiente.» —*P. Baudín.*

*b) La escuela debe preparar para la vida cívica.*—Destinado á vivir en una sociedad democrática, á tomar parte en los acontecimientos cívicos y sociales, á resolver ciertos problemas que interesan á la vida nacional, el jóven ciudadano no debe permanecer extraño á las nociones que le son indispensables, debe ser iniciado en ellas desde las bancas de la escuela.

La historia, cuyos hechos principales estudia, no es fecunda en lecciones cívicas? No vé funcionar á su alrededor las instituciones públicas (ejército, impuestos, justicia, etc.), y no puede desde ya ser llamado á darse cuenta de ellas? Sin duda que no es posible. Y es necesario, por cuanto la escuela, mejor que nadie, está en condiciones de dar al futuro ciudadano, las lecciones desinteresadas y basadas sobre la razón, que más tarde iluminarán su conciencia.

*c) La escuela debe preparar al niño para la vida general.*—Gracias á la educación obligatoria, el nivel intelectual de toda la Nación, se eleva. Todos los niños del país son llamados á instruírse, no más clase ignorante, irremediablemente atacada de servilismo, por su exclusión de toda cultura del pensamiento.

Por medio de la escuela, es necesario que los más modestos, los más humildes sean llamados á vivir por su inteligencia, que se hagan hombres de juicio ó de claro buen sentido. Qué pensaríamos de un hombre que en nuestro siglo, ignorara la electricidad ó no conociera nada de los países extranjeros? La escuela se esfuerza en iniciar á los niños en todo aquello que interesa los espíritus: ella enumera las invenciones y hasta explica el principio esencial, ella nos dice los hechos, el movimiento de las naciones lejanas, ella abre horizontes sobre las grandes cuestiones que preocupan al mundo, en todos los dominios (cuestiones sociales, arbitraje, etc). Sir John Lubbock escribía: «En el siglo próximo un mozo de labranza, sabrá de ciencias mucho más que los más sabios filósofos de estos tiempos». La escuela debe revindicar grandemente ese rol de iniciadora del progreso.

Luego, vemos esto bien, la escuela da al niño las nociones que lo harán apto á comprender su tiempo y á hacer obra útil en medio de todos.

*d)* Y así el niño aprenderá su oficio de hombre. Más aún; *se formará su carácter.* Tendrá el sentimiento de su responsabilidad y de su dignidad. Se ha dicho con

razón, el maestro debe trabajar por hacerse útil, es decir, á educar al niño de tal manera, que éste no se sienta abandonado cuando cese la tutela de su maestro, que sepa querer, en fin, y obrar por sí mismo.

IV.—*Reservas útiles.*—Pero si es necesario preparar al hombre en el niño, no hay, por un celo prematuro, que tratar al niño como hombre hecho.

Ciertos espíritus, bien intencionados sin duda, pero mal inspirados, quieren razonar con los niños como si ellos tuvieran el juicio formado, el razonamiento y la edad madura, y quieren tratarlos como si ellos tuvieran una voluntad firme y recta.

No hemos oído á algunos pedagogos de esta escuela, proponer, por ejemplo, de exponer objetivamente los sistemas filosóficos, ante los niños del curso superior ó del curso médico, dejándoles el cuidado de declarar si los encuentran buenos?

¿No hemos visto á otros de ésos innovadores, proponer de transformar la escuela en parlamento, para hacer discutir por lor alumnos los reglamentos escolares, y llamarlos á establecer la pena en que ha incurrido uno de sus compañeros por tal ó cual violación de la disciplina? No hay que exagerar de este modo. Los niños deben ser tratados como niños. Es el mejor medio de hacerse entender por ellos, de excitarlos y de elevarlos poco á poco al nivel á que queremos llevarlos, es decir, hacerlos hombres.

V.—*Conclusión.*—«Toda enseñanza es un principio. No podemos pedir al escolar una precocidad de conocimiento que sería contraria á las leyes de la naturaleza. Pero si el terreno ha sido bien trabajado, si hemos sembrado en él grano bueno, la vida social verá madurar una bella cosecha de gentes honestas y de buenos ciudadanos». *(Compayré. La Educación intelectual y moral).*

L. C. Bon.

---

## Páginas Infantiles

### Los Corales

Pasaba lo que voy á relatar, en el fondo del mar, mucho tiempo antes de la era de Cristo.

Se trata del verdadero mar, el que es tan profundo que ignoramos su profundidad, y tan inmenso que un buque puede navegar en él mucho días sin ver tierra.

Y era el mar de los Trópicos, donde el agua está casi tan ardiente como la de un baño caliente en nuestra casa en Dinamarca.

Pero es solamente en la superficie donde brilla el sol, que está casi caliente. En el fondo completamente está tan fría como el hielo y está allí tan obscuro como la noche más negra. Por otra parte, no tiene la misma profundidad en toda su extensión, pues en este abismo se encuentran altas montañas y profundos valles, exactamente lo mismo que en tierra firme.

En este mar había un sitio donde se elevaba una gran montaña desde el fondo, casi hasta la superficie. Cuando se miraba para arriba no se veía por todas partes más que agua, agua y nada más que agua. Pero abajo, dentro del agua, se veían muchas otras cosas.

En efecto, sobre la montaña crecía un inmenso bosque de algas que se extendía en millares de leguas de arriba á abajo de las cuestas. Cuando el mar estaba agitado las hojas se movían en el agua, lo mismo que en la tierra se

agitan las hojas de los árboles con el viento. Pero los tallos de las algas no eran ni con mucho tan gruesos y tan duros como los troncos de las hayas y de las encinas; también se movían en todos sentidos, según las ondas las empujaban.

Por lo demás las algas se elevaban más altas que ningún árbol en tierra; pero no sobrepasaban jamás la superficie del mar. Cuando sus hojas, llegaban al aire, se secaban y morían. Pero cuando el agua estaba en calma, se desplegaban en ella y brillaban con magníficos colores, rojos y amarillos, verdes y obscuros, como el follage de nuestras selvas en el Otoño.

A través de las ramas de las algas nadaban alegremente una multitud de peces que iban de uno á otro arbusto, como los pájaros en nuestros bosques. Pero no eran pobres diablos de color grisáceo, como el bacalao, el lucio y la anguila.

Algunos brillaban como el oro y la plata, otros eran azulados, y otros escarlata. Y había también allí el armado espinoso que podía hincharse como una pelota y dirigir sus espinas en todas direcciones de modo á intimidar á los otros animales.

Porqué había muchos otros animales en el bosque de algas.

Había mariscos de conchas raras, caracoles con sus casas de abigarrados colores. Había moluscos que andaban para atrás con una rapidez increible. Grandes crustáceos que nadaban también hacia atrás y cuyas pinzas cortaban como tijeras, y había también langostinos completamente chatos, encorvados por completo que se trepaban de costado y que sin embargo hacían su camino.

Algunas veces aparecían manadas de varios centenares de grandes y pesadas tortugas, que pastaban en el bosque de algas como las vacas en las praderas.

Podía suceder también que una ballena nadara en esos parages. Entonces por todas partes donde pasaba su cuerpo á traves del bosque hacía sombra como una nube al pasar delante el sol. Y cuando daba un golpe con su fuerte

cola, las algas eran sacudidas como por un temblor de tierra.

Sucedió una vez que un buque navegó por sobre el bosque de algas. Un marinero cayó por sobre la borda y fué en seguida devorado de un solo bocado por un gran tiburón que después se fué á nadar más lejos con la conciencia tranquila.

El bosque de algas, como cada uno puede ver, era pues bello y curioso. Pero reinaba en él un silencio completo. Ninguno de esos animales, en efecto, ni gritaba ni cantaba.

* * *

En medio del bosque se encontraba un pequeño espacio descubierto entre el ramaje de los árboles á poca distancia de la superficie. El agua era caliente y clara, y este espacio estaba situado de modo que era poco frecuentado.

En este espacio jugaban y conversaban entre ellos, á su manera, cada día cuatro animales pequeños.

Eran los cuatro tan pequeños que no se les podía ver á simple vista. Si alguno los hubiera examinado con una lente, hubiera necesitado para distinguirlos entre sí ser muy preparado en historia natural.

En efecto, eran pequeñas cosas redondas, transparentes, con pelos muy delgados pero sin cabeza, sin piernas, sin ojos, sin nada de aquello que poseen de ordinario los animales y de los cuales los hombres no pueden privarse.

Sin embargo no existía entre ellos parentesco.

El uno era una madrépora, el otro una medusa, el tercero una estrella de mar y el cuarto una pequeña ostra.

Un día hablaban de lo que querían ser cuando fueran grandes.

—Yo quiero rer salteador! dijo la estrella de mar. Quiero ocultarme en la selva, corretear en medio de los mariscos, de los pequeños peces, de los otros animales que yo podría sorprender y chupar hasta la última gota de su sangre.

—Yo, dijo la pequeña medusa, quiero flotar en todos los sentidos y parecer bonita, y si alguno se arrima á mí, lo quemo.

—Yo estoy hecha para más altos destinos, dijo la pequeña ostra y adoptó un aire de importancia, todo lo que esto es posible de hacer cuando no se tiene cara ni ojos.

—De veras? dijo la estrella de mar. De dónde sabes tú eso?

—Es de nacimiento, respondió la ostra. Yo debo enseñaros que, entre los hombres, yo soy una especie de animal doméstico. No podrías creer hasta qué punto me aprecian. Todos se ponen boca abajo delante mio. Los hay que no hacen otra cosa más que criarme, cuidarme y venderme; otros que no tienen otro trabajo que no sea comerme. Construyen grandes y bellos parques donde colocan rocas á mi disposición para que yo pueda adherirme á ellas.

—Yo creo más bien que eres tú quien está á la disposición de los hombres, dijo la pequeña medusa. Pero á cada uno á su gusto. En cuanto á mí, yo no imagino nada más horrible que estar pegado á una roca.

—Pero, no, respondió la ostra. Yo deseo una existencia apacible y sedentaria, hasta el día en que seré comida.

Mientras esta manifestaban sus propósitos, el pequeño coral no decía nada; agitaba sus pelos en el agua y escuchaba atentamente á los otros. Y ninguno de aquellos se ocupaba por lo demás de él, porque de ordinario era el menos charlatán de todos, de suerte que no suponían que algún día podía llegar á ser alguien. Al fin, sin embargo, la estrella de mar le preguntó:

—Y bien! pequeño coral, qué es lo que tú dices? Qué será de tí? Has pensado en ello?

—No hago sino eso, respondió el coral.

—Hola! esclamó la estrella de mar. Y podemos conocer tu pensamiento?

—Vds. no me comprenderían, si yo os lo dijera, contestó el coral.

—Está bien, dilo aunque sea para saber, dijo la estrella de mar; y la ostra y la medusa hicieron otro tanto.

—Cuando yo sea grande quiero fundar una isla, dijo el coral.

—Una qué? preguntaron las tres á la vez.

—Una isla, repitió el coral.

—Tú no te contentas con poca cosa, dijo la estrella de mar riéndose con tal fuerza que todo su cuerpo se sacudía. Y cómo te las compondrás para hacer eso?

—Yo no sé todavía, contestó el coral. Pero quiero fundar una isla....una verdadera isla que se elevará sobre las aguas y que resistirá bien las olas que se romperán contra ella.

—Que te sea muy provechosa! dijo la ostra.

—En cuanto á mí, dijo la medusa, me dan escalofríos oyendo hablar de cosas tan sólidas.

Las tres molestaron así al coral, quien no se dió pena por ello y agitando sus pelos en el agua, les dijo con gran calma:

—Será una verdadera isla con palmas y pájaros. En el agua, en todo su alrededor, flotarán estrellas de mar y medusas que vendrán á depositarse y pudrirse en sus costas bañadas por las olas. Y en esta isla habitarán hombres que se comerán las ostras.

No dijo más y cuando los otros estuvieron cansados de felicitarlo, volvieron á ser tan buenos amigos como antes, nadaron en el pequeño espacio reservado en el bosque de algas, comieron animales más pequeños aún que ellos y gozaron de su bella juventud.

*
* *

Algún tiempo después nuestros cuatro pequeños personajes se habían hecho grandes. La ostra tenía concha y colocada sobre una roca en el fondo del mar bostezaba y recibía en ella el agua salada. A la estrella de mar le habían nacido cinco brazos semejantes á puntas, que extendía en el agua por todas partes y que la hacían parecer á la estrella que se coloca en lo alto del árbol de Navidad. En dos veces un pez le comió uno de los brazos. Pero la estrella de mar

no hizo caso de ello. Le nació inmediatamente otro brazo y ella siguió viviendo tan bien como antes, continuó merodeando por el bosque de algas y se hizo el atrevido bandolero que había deseado ser en su infancia.

La pequeña medusa tuvo menos suerte. Un día que estaba con una banda de jóvenes medusas en una región del bosque, fué comida por una ballena que pasaba por allí con la boca abierta. Más de cien mil pequeñas medusas de la banda desaparecieron de un golpe en el vientre de la ballena.

En cuanto al pequeño coral, cuando se apercibió que su crecimiento estaba completo, abandonó el cómodo sitio donde había pasado su infancia y se hizo llevar por las olas fuera del bosque.

Anduvo errante mucho tiempo en busca del lugar donde quería establecerse.

Finalmente, lo encontró en el costado opuesto de la montaña. Allí no crecían algas. El agua era clara, límpida, muy salada, caliente á pedir de boca; fué allí donde se estableció.

Le salieron brazos como á la estrella de mar, pero en mayor cantidad y estaban dispuestos en forma de corona al rededor de su boca. Porque tenía ahora una boca y un estómago. Insensiblemente se apercibió que se formaba en él una cosa dura y sólida; antes de saber una palabra, contenía cierta cantidad de calcárea. «Hé aquí, que aquello empieza! pensó lleno de alegría. Es el principio de la isla». Un día le creció un botón, exactamente como á los árboles en la tierra. Y el botón se convirtió en bonito y pequeño coral con brazos, boca y estómago y dentro de ese estómago cal. Pero se adhirió extrechamente al coral, su mayor, y era en él como la rama al árbol. Y el mayor estaba particularmente satisfecho.

«Hé aquí una ayuda, se dijo. Ahora somos dos».

Entonces él habló con el recién llegado, de la isla que quería fundar y aquel fué de la misma opinión, esto es, que debía ser así. Y á los dos les brotaron nuevos botones, y eso continuó tan bien, que pronto vieron levantarse un ár-

bol con muchas ramas, todas cubiertas de corales. Todos los días movían sus brazos en el agua y cazaban pequeños animales y se los comían.

Un día pasó arrastrándose por delante del árbol la estrella de mar y se detuvo toda sorprendida.

—«Hé aquí un árbol extraño, de raras flores».

—Yo no soy un árbol, soy una madrépora, dijo el coral.

—Señor! Eres realmente tú? dijo la estrella de mar. Es asombroso cómo has cambiado. Seguramente no te hubiera reconocido.

—Yo tampoco te hubiera reconocido, dijo el coral. Pero también es que no nos hemos vuelto á ver desde nuestra infancia. Yo estoy ahora en camino de fundar mi isla.

—Entonces, piensas todavía en esas sonceras? dijo la estrella de mar riéndose. Yo había creído que con los años te hubieras hecho más razonable. Por lo demás, se diría que tú solo formas una sociedad.

—Es precisamente así, contestó el coral. Me han salido botones y ramas.... todas las flores que tu vez son corales que se han asociado conmigo para la fundación de la isla.

—Ah! bah! exclamó la estrella de mar. Entonces lo que tú has creado es una sociedad por acciones. He ahí una cosa muy bien pensada por tí, pues tú sólo no hubieras llegado al fin de tu empresa. Y os entendeís bien todos juntos?

—A maravilla! respondió el coral. No se podría imaginar familia más unida. Entonces, indisolublemente, estamos ligados para todas las cosas.

Para que tengas de ello una idea, sabe que cuando uno de nosotros come bien, los otros participan del bienestar.

—Me parece, dijo la estrella de mar, que eso es llevar la asociación un poco lejos. Si yo encontrara un buen pedazo por mi cuenta, no me gustaría, á fé mía, que pasara al estómago de otro.

—Tu no me comprendes, dijo el coral.

—Adiós—dijo la estrella de mar. Y buena suerte para tu isla.»

Entre tanto, el mayor de los corales, que estaba en la raíz del árbol, murmuró al botón que estaba más cerca de él: «Tú eres yo, y yo soy tú y no nos separaremos jamás. Somos de una misma especie, tenemos una sola voluntad. Queremos fundar la isla.»

Ese botón repitió esas palabras al botón más próximo y así circularon tan bien que no hubo un solo habitante del arbol que no las supiera al dedillo.

Y á medida que el árbol tenía más ramas, los corales tenían hijos que nadaban en el agua semejantes á pequeñas cosas redondas, transparentes, cubiertas de ténues cabellos. Gozaban de libertad durante su infancia, pero todos tenían en el corazón el pensamiento de la isla, y desde que fueron grandes se colocaron al lado de los mayores y les salieron botones que, á su vez, se hicieron árboles.

—«Ahora, yo ya no puedo hacer más», dijo un día el mayor de los corales. A su alrededor crecía todo un bosque de madréporas. Sus ramas blanquecinas se enroscaban las unas á las otras y sobre todas ellas brillaban las más bonitas flores.

Nacían continuamente nuevos botones y millones de pequeños corales venían al mundo. Y mientras construían infatigablemente, no cesaban de pensar en la isla.

El coral viejo podía estar orgulloso de su obra. Era para la historia un gran ascendiente, el tatarabuelo.

—«No olvideis la isla», dijo y murió.

El mar arrastró su cadáver. Pero en el sitio que él ocupó, sobre el tronco del árbol de coral, se formó una señal semejante á una estrella.

* * *

Pasaron muchos, muchísimos años.

Pero eso no fué nada. El mar hacía rodar sus olas irresistibles como lo habrá hecho siempre, y el sol brilla y la tempestad ruje y la hojarasca del bosque de algas flota en las aguas.

Las algas, en medio de las que había jugado el pequeño coral, fueron, hacía mucho tiempo arrancadas y arrastradas;

pero otras habían nacido en el lugar donde ellas estuvieron antes. Las tortugas que pacieron allí, estaban muertas desde hacía mucho tiempo, pero otras nuevas ocupaban su sitio. Desaparecida la ostra, desapareció la estrella de mar, desaparecieron los peces de abigarrados colores que nadaban en medio de la selva de algas. No estaba tampoco la enorme ballena, aquella que en otro tiempo se había tragado de una sola vez, todas las pequeñas medusas, quién, después de haber tenido el cuello agujereado por un arpón, fué muerta y cocida para hacer aceite.

Pero no importaba que hubieran desaparecido; los hijos de sus hijos estaban ahí, completamente iguales á ellos, en buena salud como ellos, tanto que era imposible ver que se había producido algún cambio en la selva de algas.

Solamente allí, donde el pequeño coral se había establecido para fundar su isla, sufrió modificación el aspecto de las cosas.

Allí habían crecido una cantidad innumerable de árboles de coral y crecían siempre más. Millones de pequeños corales, después de nadar de acá para allá, volvían cerca de sus padres y se adherían á ellos. Millones de esos pequeños animales murieron. Sobre algunos árboles de coral no había ya un solo ser viviente, pero las ramas petrificadas estaban cubiertas de estrellas en los sitios que ellos habían ocupado. Y las olas habían derribado esos árboles, los dividieron é hicieron pedazos; los habían encajado y puesto unos sobre otros. Insensiblemente se formó así una grande y sólida roca calcárea que aumentaba cada día; pues los corales recien llegados se adherían á los viejos árboles y continuaban así edificando asíduamente.

Un buen día llegaron casi á nivel de la superficie del agua.

—«He aquí que tenemos nuestra isla» se dijeron, llenos de alegría. «Si viviera nuestro tatarabuelo y viera esto!»

Pero se apresuraron demasiado á alegrarse. Cuando quisieron levantarse fuera del agua no pudieron hacerlo; les era imposible soportar los rayos del sol; pudieron llegar hasta allí, pero no encontraban el medio de ir más lejos.

—«Vamos á ir en vuestra ayuda», dijeron las olas. Y del fondo del mar arrancaron algunos grandes trozos de coral que depositaron sobre los otros.

Y esa fué la isla. No era grande, pero su bella blancura brillaba al sol, y á su alrededor, tan lejos como se alcanzaba á ver, no había sino agua, nada más que agua. Un día voló y se posó sobre ella una gran gaviota.

Sucedió que en ese momento la Tierra, esa gran bola de tierra que viaja en el espacio alrededor del sol con la luna en su persecución, estaba de muy mal humor. Se veía molestada sin cesar por la luna y no había podido olvidar todavía la contrariedad experimentada cuando el cometa al caer, convertido en polvo, no pudo terminar de contarle todo lo que había visto en su viaje (1).

Un día, pues, que la Tierra revisaba su vientre, descubrió en él, cerca del Ecuador, una prominencia que jamás había visto allí.

Era la isla de los Corales. Y cuando la Tierra supo cómo estaba formada, se exasperó extraordinariamente.

—«A fe mía, esto es demasiado fuerte, gritó. No basta con haber sido burlada por un cometa arrogante y soportar cada mes las bromas malvadas de una luna idiota....No es suficiente, entonces, que los hombres revuelvan mis entrañas que cambien la tierra en agua y el agua en tierra, que corten y recorten á su gusto! Además de todo eso, es preciso soportar que un mocoso coral, que hay que verlo con una lente, modifique mi fisonomía, y sin más ni más, construya una isla sobre mi vientre! Un miserable molusco de esta especie! Pero vamos á poner orden á esto. Y, dicho esto, hizo descender el fondo del mar en el sitio donde se encontraba la isla.

Eso fué, como se puede suponer, una horrible confusión.

La isla desapareció en el mar, y la gaviota que se había posado en ella, levantó el vuelo dando un gran grito; los bloques de coral se entrechocaron y se rompieron en pedazos.

---

(1) Alude á un cuento en el cual Karl Ewald saca á escena á un cometa y lo hace dialogar con la Tierra.

Pescados, cangrejos y tortugas se escaparon como pudieron, y todas las hojas del bosque se sacudieron. Pero cuando el agua recobró la calma, los corales se dijeron entre ellos:

—«No olvidemos la isla.»

Y volvieron á empezar infatigablemente á edificar. Después de cierto tiempo alcanzaron de nuevo la superficie y otra vez las olas elevaron enormes bloques y la isla reapareció.

— «Vamos! dijo la Tierra.»

Y el fondo del mar se bajó más.

—«No olvidemos la isla», murmuraron los corales.

Y algún tiempo después la isla reapareció otra vez.

—«Es que van ustedes á continuar así? preguntó la Tierra.

—Vamos á continuar—contestaron los corales.

—En esas condiciones, dijo la Tierra, me rindo. En cuanto á mí tengo suficiente.

Y tuvo entonces en ese sitio una isla, una isla que se desarrolló. Los corales edificaban sin descansar, las olas aportaban bloques en mayor cantidad, y la isla se agrandaba sin cesar.

Un día, un objeto grande, redondo y obscuro vino á flotar cerca de la costa y la abordó.

—«Quién va ahí? dijeron los corales del fondo del agua.

—«Soy yo» les fué contestado.

—Bueno! pero quién eres tú! preguntaron los corales.

—Cómo! vosotros no me conoceis? Yo soy el coco de la India; yo soy célebre en el mundo entero. Yo soy quien prepara á las islas su introducción en los atlas de geografía. Hasta se ha escrito algunas canciones sobre mí.

Hay una que empieza así:

Un coco de la India
Iba flotando sobre el agua.

Eso puede muy bien ser, dijeron los corales, pero nosotros no lo sabemos. Nosotros hemos construido una isla y nunca hemos tenido oportunidad de entonar canciones.

—No podríamos creer cuánta ignorancia hay por el mundo, dijo el coco—Veamos, teneis bastante tierra para que yo ueda echar raíces y convertirme en palmera?

—Ah! ah! exclamaron los corales. Es una palmera.»

Rogaron entonces gentilmente al coco de la India que volviera á pasar dentro de algún tiempo; buscarían el medio de procurarle la tierra necesaria para su crecimiento.

—Está bien, dijo el coco. Voy á rodar durante un año por el mar; mi cáscara es bastante gruesa para resistir ese viaje; y se fué.

Cada vez que había en el agua algas marchitas, peces muertos y otros detritus parecidos, los corales les pedían á las olas que los depositaran en la isla. Las olas lo hacían siempre, y todo aquello se pudría y transformaba en tierra. Los pájaros de mar depositaron allí sus desperdicios y con ellos un carozo de cereza que echó raíces y se hizo un bello árbol.

Un día llegó un grueso y hueco tronco de árbol arrastrado por la corriente. Cuando se hubo podrido en la costa de la isla, se desparramó en cantidad la semilla de gramíneas y, poco tiempo después, la isla estaba cubierta de verde. Había también lagartos en el tronco del arbol, que tuvieron hijos y encontraron que la isla era muy bella para habitar.

Después volvió el coco de la India.

—«Llevadme á tierra»— dijo á las olas—Allí germinó, brotó, se hizo un magnífico árbol cuyos cocos, cayendo á su alrededor, hicieron crecer en la isla un bosque de palmeras. Los pájaros hicieron allí sus nidos, hubo también flores, abejas y mariposas.

Un día un hombre abordó la isla en una barca.

Su navío había naufragado y él había andado por el mar á merced de las olas, varios días. Tenía hambre y sed, y cuando apercibió la isla, tuvo un arranque de alegría. Bajó á tierra, comió cocos y ostras, y se construyó una casa donde poder vivir hasta que viniera un buque que lo llevara á su país.

Sin embargo, en el fondo del mar, los corales seguían edificando, pues no encontraban la isla tan grande como era su deseo.

—«Ah! decían entre ellos, si nuestro tatarabuelo pudiera verla!»

KARL EWALD

---

## REVISTA DE REVISTAS

**"La Lectura"**
**El centenario de la independencia sudamericana.**

El señor L. Lalicada comenta los preparativos de la celebración del centenario de la independencia sudamericana, en el número de Agosto, de la nueva revista de don Francisco Acebal. Es un estudio á raiz de un trabajo sobre el gran aniversario escrito por el P. M. Rodriguez. Al analizar la política española de la conquista, dice el articulista:

«Sólo un gran pecado político cometió España durante el período de su dominación en las Américas, un delito que ella sola ha perpetrado en el mundo: el haber hecho de América una nueva España y de España una segunda America; queremos decir: el haberse compenetrado tanto de los intereses de sus colonias, que por darles la vida se desangró á sí propia; y el haber levantado á los americanos á la categoría que en el mundo ocupaban los españoles. Cierto que este delito no nos lo echan en cara otras naciones que también han tenido y aún tienen colonias, pues en la conciencia de los políticos está que si la democracia española hubiera puesto líneas divisorias entre conquistadores y conquistados, se recrearía todavía el astro rey paseando á todas horas por los dominios de nuestra nación. Llámese desliz ó pecado este modo de comportarse los españoles en América, demos por seguro que, si hasta ahora nos han valido reproches y desazones, día vendrá en que, descartando la crítica miramientos bastardos, se ensalce con entusiasmo la política de España en estos países. De bien distinta ma-

nera se conducen los humanitarios ingleses en los pueblos que dominan: pocos levantamientos, casi ningún conato de independencia se notan en sus pacíficas y mansas posesiones; ninguna guerra tiene que sostener la poderosa Albión contra el filibusterismo de sus colonias; ella las gobierna, como á incontables y mansos rebaños de carneros guía cualquier indolente pastor, sin más armas que el cayado ni otro auxiliar que un mastín; no se levantará contra ella ninguno de sus hijos echándola en cara delitos de familia; á lo ... podrá oir la rencorosa amenaza de aquellos de sus do... ...os que aspiren á romper la coyunda de la esclavitud en ... les hace vivir. España solo tuvo hijos que, con justicia ...in ella, la escarnecieron llamándola madrastra.

¡Bendito sea el error!, si ese sistema de colonizar es un error—dice el elocuente P. Martinez Nuñez,—y debemos mostrarnos orgullosos porque el genio de nuestra raza nos haya llevado á semejante extravío.

Complazcámonos en poner á los ojos de las naciones tan tremendo delito: «haber conquistado á América y Filipinas, redimiendo á las personas sin matar la raza, y siguiendo el sistema contrario al de Inglaterra con los tasmanios, cuyos últimos representantes perecieron en el año de 1877, y al de los Estados Unidos con los indios de la América del Norte y con los pieles rojas, de los cuales sólo quedan ya cuatro ó cinco tribus insignificantes; el haber roto, como no lo hacen ni Inglaterra ni Holanda, las cadenas de la esclavitud derramando la luz de lo alto en las inteligencias extraviadas, despertando del sueño de la muerte á los pueblos ignorantes y perdidos, dándoles nuestra sangre, religión y lengua, realizando el plan de Dios, el Padre cariñoso que supo dictar las *Leyes de Indias*, civilizando en el cabal sentido de la palabra, estableciendo el reino de la paz, de la justicia y del derecho, y continuando la obra del Evangelio, de los Apóstoles, de la Iglesia Universal; la obra redentora de Jesucristo, que para eso, y sólo para eso, vivió en la tierra y habitó con los hombres (1).

(1) P. Zacarías Martínez: *Discursos*, pág. 118.

Sin piedad, y pintándolos con los más negros colores, se ha hablado de ciertos abusos y de algunos desmanes de los españoles de la Conquista; para muchos no pasan aquellos héroes del rango de vulgares salteadores que se complacían y solazaban atormentando á los infelices indígenas, como si la historia y los sentimientos de simpatía y veneración que ellos supieron granjearse con los indios no estuvieran dando hasta el día de hoy, un solemne mentís á todas esas gratuitas y calumniosas aseveraciones. Españoles han sido los primeros que fomentaron esa preocupación que nos ha legado la mancha horrible de crueles é inhumanos. Unos, dejándose llevar de su gran amor hacia los indios, á quienes querían como verdaderos padres, pusieron el grito en el cielo denunciando ante los monarcas y consignando, en obras que están llamadas á vivir mucho tiempo y que andan en manos de todos, verdaderos crímenes, delitos punibles y actos de barbarie que causan justa indignación, pero que, en honor á la verdad, nunca debieron ser atribuídos á los españoles en general, sino á los desgraciados autores de ellos, escasos en número, y cuya conducta era acriminada por los mismos á quienes se ha designado como cómplices y cooperadores. Entre éstos se ha de colocar al famoso, insigne y ciertamente venerable Padre Las Casas, quien fué de los primeros que delataron ante el mundo extravíos que causan horror y nos hacen levantar gritos de protesta contra los que, en el arrebato de la locura, degradaron el nombre de nuestra raza y la expusieron á ser vilipendiada por los que pasan por sensatos. Otros, á quienes la gloria y los grandes triunfos adquiridos por las gentes de nuestra edad de oro—la más bella é ilustre de cuantas se registran en la historia de las naciones modernas—parece que les preocupa y choca, dan por cierto y seguro cuanto de los conquistadores se ha dicho y escrito; y, en vez de estudiar los hechos y consultar las verdaderas fuentes de información, han atribuído, como el fogoso Quintana, todos esos crímenes, no á los hombres, sino al tiempo. Recurso poético que, lejos de librarnos de un gran bochorno, indica, á los ojos de este vate historiador, que no aparecía ninguna

razón bastante poderosa para librarnos de un dictado que todos queremos repeler. Tan cierto es que nunca los grandes poetas fueron ni medianos abogados. Y á la verdad, que para librarnos de esta inculpación no le ha podido caber á España un abogado más inepto. Fácil cosa es hacer imputaciones á un reo fantástico y cuya defensa nadie puede tomar; más, por desgracia, los que crean que fueron españoles los que tiñeron sus manos con sangre inocente, seguirán inculpando á nuestros antepasados sin hacer mérito del nuevo reo descubierto por el cantor de la Imprenta.

Se ve claro que la imputación se hace al *medio ambiente*, como diríamos hoy, que se respiraba en aquellos siglos *clásicos en los anales del fanatismo*, y velada ó francamente se quiere atribuir el comportamiento de aquellos malvados al predominio del sentimiento religioso, á las ideas decididamente católicas y á las *costumbres de piedad*, tan preponderantes á la sazón, no sólo en el elemento clerical, alma, la mayor parte de las veces, de aquellas inmortales empresas, sino aún entre los mismos guerreros, que después de combatir al moro y destrozarle en Granada y en Lepanto, venían al Nuevo Mundo, más que con el interés de adquirir fabulosas riquezas, con el firme empeño de dilatar y extender todo lo posible el reinado de Jesucristo y el imperio de la fe. Errados andan los que tal piensan, y dignos de lástima son los que así empequeñecen hazañas grandiosas, bastantes á inmortalizar, no ya el nombre de España, sino también el de todos los pueblos que se dicen cristianos. Se le alcanza á cualquiera que la mucha fe y el gran sentimiento religioso de los conquistadores tuvieron que ser terribles y pesadas rémoras para el desarrollo del vicio, y verdaderos muros de contención para que no se les desbordasen sus pasiones. Y si para confirmar esto no bastare el ejemplo del mismo Padre Las Casas, el más gallardo deensor de los derechos de los indígenas, nos lo comprobarían multitud de rasgos históricos entresacados de las vidas de los conquistadores más distinguidos. La religión convirtió á los indios, de indómitos y fieros salvajes, en ciudadanos cultos y probos, les sacó de rústicas cabañas y les introdujo

en magníficas catedrales, que aquí, lo mismo que en la metrópoli, son orgullosas manifestaciones del arte; de ignorantes que eran, les hizo ilustrados; de las sábanas les hizo pasar á las escuelas, fundadas y dirigidas por agustinos, franciscanos y domínicos, apoyados y bendecidos por los mismos rudos y casi salvajes españoles á quienes se ultraja. De esta manera, y gracias al régimen bárbaro de *aquel tiempo*, se puso luego á la infeliz India en condiciones de dar su mano, no de esclava ó de mísero instrumento de bajas pasiones, sino de legítima esposa, á los orgullosos conquistadores, cada uno de los cuales era verdadero rey. Y mientras instruía y educaba así al elemento indígena y lograba para éste que en España se escribieran las ponderadas leyes de Indias, corregía demasías de cuantos en alguna ocasión llegaban á traspasar el límite de los derechos que les estaban reconocidos.

Denuéstese cuanto se quiera lo que hombres, algo más dignos de elogio que los de la generación presente, hicieron en América; la civilización que aquí reina, la instrucción que poseían los mismos americanos que guerrearon en la Independencia, las Universidades que todavía están en pie, los hermosos templos, profusamente diseminados por todas partes, y la armoniosa lengua que se habla en estas latitudes, demuestran bien claro que no fueron chacales disfrazados de hombres, ni hombres faltos de equidad, los que aquí reinaron en aquellos tiempos. Si esto no bastase para comprobar lo que decimos, apelaríamos al testimonio de algunos americanos de los araucanos de Chile ó de los pastusos en Colombia, que en los días de júbilo y gran solemnidad exteriorizan su alegría arrojando al aire la montera al grito entusiasta de «¡Viva Fernando VII!»

Si españoles que hacían alarde de patriotismo se permitían recriminar inicuamente el comportamiento de los nuestros en América, nada tiene de extraño que algunos americanos, bien haciéndose eco de las ideas de los patriotas peninsulares ó ya discurriendo por cuenta propia, echasen su cuarto á espadas é hiciesen ensayos de oratoria callejera vituperando el modo de ser de sus antepasados. Hasta hace poco se

hablaba con mucho énfasis de los errores en que incurrían las gentes de por acá, simplemente por *atavismos lamentables*, y se ha dado en la flor de atribuir todos los defectos, vicios y maldades que cualquier individuo puede tener á la herencia que por mal de sus pecados adquirieron de los españoles estos sujetos; no parece sino que nosotros hemos venido á ser los autores de un nuevo pecado original, que se va comunicando á los individuos de la raza en virtud de los grandes desatinos perpetrados por las generaciones pasadas. En cambio, á juicio de estos conspicuos y sabiondos etnólogos, las virtudes, las buenas cualidades, la viveza de entendimiento, la nobleza de corazón, el heroísmo de los americanos, todo aquello que de bueno se eche de ver en los descendientes de españoles en estos países, no forma parte de la herencia, no puede ser en modo alguno patrimonio ni legado de los antepasados.

**Revista de Derecho, Historia y Letras.** El número de esa revista bonaerense correspondiente al mes de Septiembre, trae un sumario muy nutrido y llama la atención un artículo del Dr. Wilmart sobre Taine á quien estudia como historiador. El Dr. Wilmart no se muestra muy amable con el gran escritor francés, á quien denuncia como culpable de nuestro estado político y social. Le atribuye la culpabilidad del escepticismo dominante y exige, creemos, un comité de salud pública, para castigar al autor de *Los orígenes*, quien posiblemente es el responsable de la revolución centroamericana. El señor Wilmart reprocha á la juventud ser lectora de cosas francesas y admira á los «hombres de letras» de Francia. El artículo termina con las siguientes palabras:

«¡Cuánto daño hicieron á nuestra juventud ciertos mentores que endiosaron ante la inexperiencia de ésta á ese escritor, que no vió en la Filosofía, en el Arte y en la Historia otra cosa que pretextos para escribir, primero y después, para servir pasiones é intereses retrógrados, sin respeto por la sociedad ni por la fidelidad hacia las fuentes. ¡Qué men-

tores! Somos el pueblo que somos; no es materialmente posible aquí sino la democracia: denigraron ésta y nos pintaron como un pueblo étnicamente incapaz. ¿Qué milagro, que ellos y sus lectores y discípulos no se den cuenta de que actuamos sin rumbo en este momento histórico; pero que no falta á los miembros de esta sociedad ni la inteligencia ni la habilidad? Cuando nuestros mentores nos ayuden á orientarnos, sabremos formar grupos sociales y políticos y hacer lo que en cualquier país. Esta es la fe que debemos inspirar á la juventud».

**La instrucción pública en La Martinica.**

M. Denis consagra en esa revista un detenido artículo á la instrucción pública en la Martinica.

Un estudio sobre la instrucción pública en esa región, dice M. Denis, presenta además del problema de adoptar á la enseñanza un medio de naturaleza muy especial, el interés de que después de la catástrofe de 1902, fué necesario proceder á la reorganización completa de todos los servicios. La obra está hoy casi terminada, en lo cual ha dado la isla nuevas pruebas de su asombrosa vitalidad.

La enseñanza superior está representada en la Martinica por la Escuela de Derecho, que funciona en Fort-de-France desde su fundación. Prepara á los exámenes del bachillerato y licenciatura. Los diplomas que expide sólo son válidos en Francia después de pasar allí el candidato un exámen de equivalencia. La catástrofe de 1902 no interrumpió los cursos de la Escuela de Derecho, lo que ocurrió con el liceo de San Pedro, creado en 1833 y que era el único establecimiento de la isla que daba completa enseñanza secundaria. Así fué que apenas terminadas las erupciones, fué reconstituído por decreto de Abril de 1903. El número de alumnos es hoy de 291. Se compone de clases inferiores y clases superiores. Los primeros forman hasta la sexta clase una especie de división preparatoria. A los cursos del liceo están anexados los cursos preparatorios de las escuelas de Artes y Oficios.

El Pensionado colonial de San Pedro (liceo de señoritas)

desapareció al mismo tiempo que el liceo de jóvenes. Fué reorganizado en Fort-de-France por decreto de Diciembre de 1906. Todas las alumnas que permanecen en el Pensionado después de obtener el certificado elemental, que reciben después del tercer año, eligen la preparación directa al exámen del certificado superior con preferencia á las materias del programa del cuarto y quinto año. Por esto no ha sido posible organizar la división superior de la enseñanza secundaria de las jóvenes. Las alumnas están, pues, reunidas con las alumnas-maestras del curso normal de señoritas (formación de maestras). Esta división superior no es, pues, sino una verdadera escuela normal primaria, que admitiera junto á las alumnas-maestras otras alumnas libres. Por otros puntostambién el Pensionado colonial se relaciona con la enseñanza primaria.

Una de las diversas dificultades de la enseñanza primaria es el reclutamiento de los maestros. Los cursos normales no suministran sino el tercio, más ó menos, del personal actual; el resto lo componen maestros que no son normalistas. Para remediar este inconveniente, se acaba de transformar la organización del curso normal. Los alumnos del curso normal son reclutados por concurso entre los jóvenes provistos del certificado elemental de la enseñanza primaria superior. Si el fin verdadero de esta última es ante todo una instrucción más completa á los niños que pueden retardar en algunos años el momento de tomar un oficio ó una profesión, en la Martinica puede considerarse sin embargo como una preferencia á la enseñanza pública.

Las dificultades son menores en lo que se refiere al personal femenino. No existiendo la enseñanza primaria, superior para mujeres, la mayoría de las alumnas del Pensionado Colonial se presenta después del tercer año al certificado elemental; así como los cursos superiores del Pensionado están orientados únicamente hacia la preparación del certificado superior, lo mismo las clases inferiores preparan los alumnos al certificado elemental desde el principio de los estudios, el Pensionado toma, pues, como antes se dijo, el carácter de intermediario entre la enseñanza secundaria y la enseñanza primaria.

A fines de 1906 la Martinica poseía 79 escuelas con 239 clases. De aquellas 26 son de varones con 102 clases, 25 de mujeres con 83 clases y 28 mixtas con 44 clases. La escasez de recursos de que disponen ciertos pequeños centros contribuye á aumentar el número de las clases mixtas.

La población escolar era en la misma fecha, de 10.824 niños, cifra insuficiente todavía, pues representa el tercio de la población en edad de escuela. Entre las causas de este hecho se cita el reducido número de escuelas, la distancia demasiado largas entre el domicilio de los niños y la escuela más próxima, la indiferencia de la población en apreciar la utilidad de la instrucción, y la muy singular de la vanidad de los padres. Pues, en efecto, á lo que parece, si el presupuesto familiar no basta para adquirir un par de zapatos, los padres no admiten que sus hijos vayan sin ellos á la escuela.

Las autoridades deseosas de dar á la instrucción un carácter conforme á las necesidades locales, ensayaron introducir la enseñanza agrícola en la escuela; pero no obstante los esfuerzos realizados, han tropezado con la indiferencia y aún con la resistencia de la población. Ciertos Consejos Municipales se opusieron á que las escuelas fueran dotadas de jardines ante el temor de que ello trajera sobre todo la deserción de los alumnos de la campaña.»

**La Gymnastique Escolaire. La Gimnasia por la imágen.**

M. Asthon Passerieu estudia en el último número de «La Gymnastique Escolaire» que aparece en Bruselas, en forma detenida la cuestión de la gimnasia por la imágen.

El dibujo afirma, pues los dibujantes son, en general, fieles copistas, guarda un carácter de sinceridad que no han observado frecuentemente los pintores, más inclinados á embellecer sus obras. Esta sinceridad se manifiesta especialmente en los caricaturistas que conservan en sus fantasías, á pesar de todo, un fondo de verdad.

La representación de los movimientos gimnásticos no ha escapado á esta ley general, y mucho más que en los libros

el grabado nos los ha fielmente trazado con el sello especial de cada época.

Reservando al vocablo gimnástico su más amplio sentido, ó sea el del conjunto de todos los ejercicios del cuerpo que ha conservado hasta una época bastante reciente, hallamos en una obra sobre la lucha de Hugh. J. Léonard, publicada en Nueva York, en 1897, la reproducción de una serie de golpes recogidos en los monumentos funerarios de Beni-Hassan, en Egipto, y que guardan singular semejanza con los de la lucha francesa actual.

Numerosas obras han reproducido los bajo-relieves de la era griega que constituyen documentos preciosos de la gimnasia antigua.

En un notable libro tcheco «La gimnasia en la antigüedad», el doctor Scheiner, redactor del Sokol de Praga, ha reunido y publicado en 1891, 140 grabados de los documentos, hallados en las ruínas, en Egipto, en Asiria, en Babilonia, en Grecia y aún en el Extremo Oriente. Los más notables son los de la Grecia; se advierte que los atletas eran adiestrados y, aún las estatuas de hombres reputados como hércules, no tienen ninguna pesadez y carne inútil. No puede decirse otro tanto de los grabados que se encuentran en «De Arte Gymnástica» de Mercuriali (Venecia 1587), que representan ejercicios sacados de la gimnasia de los griegos; los personajes revelan el Renacimiento, son gruesos é informes sujetos; carecen de esa delicadeza que caracterizaba á sus predecesores.

Un curioso libro sobre el trabajo á caballo apareció en 1661, en Sajonia, por Joham Paschen, bajo el título de «Descripción suscinta del volteo tanto á caballo como sobre planchada». Los grabados representan un caballo de tamaño natural con una silla levantada en la cruz y en los lomos, que forma nuestros arzones modernos. Todos los pasos de manos, los saltos y los equilibrios están representados; sobresale una magnífica plancha facial de un brazo.

Sobre la lucha, Nicolás Petters, hizo aparecer su obra titulada el «Arte de la lucha», en 1764, adornada de 71 grabados por Romein de Hooghes, en la cual se encuentran todos los

golpes de la lucha japonesa, ó sea el jiú-jitsu. Los luchadores visten traje de calle, ejecutan sus golpes en marcha, en pleno campo; se diría que eran borrachos querellando después de beber.

De 1500 data el primer libro sobre la gimnasia alemana, que contiene 17 figuras, aunque las obras de Guts Muths, y sobre todo el libro titulado «Gimnasia para la juventud» (1793), con grabados sobre cobre, sea considerado generalmente como el primer método publicado en Alemania. Uno de esos grabados expresa bien la tendencia de la época. Representa un pórtico en un vasto jardín rodeado de grandes árboles; varios niños trepan, uno al potro, otro á la escala de cuerda, un tercero á la cuerda; otros además están suspendidos de las ramas de los árboles.

Guts Muths continuó siendo el *vade mécum* de la gimnasia por espacio de varias décadas, hasta la aparición del libro de Eiselen (Berlin 1845), cuyas 417 litografías representando un método más moderno á todos los aparatos, dió de él no solamente una teoría completa, sino también las ayudas y las paradas paia los monitores.

Los grabados de un método publicado en Meissen en 1834, por Werner, son muy curiosos; son estudiantes en chaquetilla de cola de picaza, gran cuello, con pequeños escarpines; hacen de todo: gimnasia, sports, natación, equitación; se aprende allí hasta presentar una carta, á saludar!

Clías, en sus libros (París 1819 y Besançon en 1842), los ha ornado de una série de hermosos grabados representando sólidos *burschen* suizos, que parecen descendidos de la montaña para concurrir á un certámen de la llanura; los juegos nacionales figuran también en ellos.

Un album, que data de 1848, representa el método de Amorós; hay en él una singular analogía con la de Clías. Los libros de Lenoel (Dieppe 1861) y el del capitán Vergnes (París 1869) son más bien militares.

J. C. Lion, uno de los primeros redactores del *Deutsche-Turnzeitung*, fué no solamente un verdadero gimnasta, sino también un notable dibujante. Su libro sobre el salto mixto (1867), ofrece dibujos maravillosos como exactitud, modelo y delicadeza. Los del Puritz, según parece, le son debidos.

La gimnasia femenina representada por la obra de Laisné (París 1855) da grabados que son verdaderas herejías de fisiología. Esas señoritas tienen un talle de avispa y una cintura apretada que debía oprimir los órganos abdominales; pero en el sexo femenino la moda prevalecerá siempre sobre la higiene.

El Manual de gimnasia de Jarry, inicia en Francia la era de las obras más especiales á los gimnastas de las sociedades. J. Happel (Amberes 1900) ha dado una obra conteniendo 12000 grabados.

Las diferentes fases de un ejercicio están en ella indicadas de una manera bastante original; así, para los saltos con pértiga, la partida, la posición de la pértiga, la caída, están indicadas por figuras punteadas. El vuelo tan sólo es una figura llena.

Pero los grabados en cobre, en madera y la litografía, que habían sido antes los únicos medios de presentar los dibujos, fueron suplantados por la fotografía y luego por las instantáneas que reprodujeron los movimientos no solamente con perfecta exactitud, sino que también permitieron analizarlos.

Comenzados en 1877, en California, por Muybridge, los ensayos sobre el análisis de los movimientos fueron llevados al más alto grado de perfeccionamiento en el laboratorio de Marey, en su anexo del colegio de Francia, en Parc-aux-Princes, bajo la dirección de G. Demeny, su preparador y actualmente director del Curso superior de educación física.

Arduos y numerosos problemas fueron resueltos, que permitieron prestar grandes y eminentes servicios á la causa de la educación física. Más también, grande fué la decepción de muchos gimnastas que creían guardar una actitud impecable en todas las diferentes fases de un ejercicio, comprobar que era un error. Un ejemplo evidente es el que se encuentra en la obra de G. Demeny: *Mecanismo y educación de los movimientos*; un grabado representa á los profesores Charlemont y Mainguet en las actitudes de una demostración del box francés, posiciones muy académicas; pero otro grabado los representa en las mismas actitudes, durante un asalto. Estas últimas son todo, menos académicas.

Desde la vulgarización de la fotografía instantánea, todos los libros modernos, periódicos, diarios y demás, gracias á la reproducción en zinc, abundan en reproducciones fotográficas.

La gimnasia no ha escapado á la ley común; pero, malgrado sus imperfecciones y sus errores, hay todavía quienes lamentan los antiguos grabados, tal vez por la simple razón que la realidad no puede ser comparada con el ideal; pues la realidad no es sencillamente el símbolo de una época y el ideal el de la eternidad?

**«La Revue Pédagogique» Karl Ewald**

Publicamos en este número de EL MONITOR, en la sección «Páginas infantiles» un cuento de Karl Ewald, el gran escritor que acaba de fallecer en Copenhague.

La *Revue Pédagogique* trae en su último número un estudio de M. Pellison sobre este autor.

Publicó hace veinticinco años su primera serie de «Cuentos» destinados á la juventud, á la cual siguieron otras y en 1906, su colección constaba de trece fascículos. Aun cuando se hubiera dedicado á escribir este género de obras no era por eso un especialista de esa literatura. Hijo de Herman Frederik Ewald, autor fecundo cuyas novelas históricas se leen todavía, estudió en sus primeras novelas casos excepcionales de la vida sentimental en diversos medios sociales. A pesar de su origen, después de terminar sus estudios había sido sucesivamente preceptor, profesor, director de institución; antes de componer novelas había redactado varias obras escolares. Así el público joven al que dirigía sus *Cuentos* no le era desconocido. Al talento del escritor se agregaba en Ewald la experiencia del educador.

Ewald se sirve, para designar sus *Cuentos* del mismo nombre *(Æventyr)* que Andersen daba á los suyos. Pero con llevar el mismo título, no se asemejan en nada. Andersen no se siente feliz más que en el dominio de lo fantástico y en el país del sueño; Ewald no quiere abandonar el terreno de la realidad. Ambos escritores perseguían un fin enteramente

distinto. El primero no quiso escribir sino cuentos poéticos; fué su musa la fantasía y se sabe que abominaba los cuentos instructivos. El segundo, precisamente malgrado el anatema de su predecesor ilustre, ensayó escribir cuentos de esa naturaleza. Sin hablar de las razones de orden educativo, sólo el gusto le inducía á desterrar de sus composiciones todo lo maravilloso de los antiguos cuentos azules. En la historia de la naturaleza es donde toma siempre la materia de sus relatos, y aun sin desdeñar la poesía no busca otra que aquella que encuentra en las cosas mismas. Empero, en rigor, no puede decirse que Ewald haya prescindido en absoluto de lo maravilloso. ¿No vemos acaso que hace hablar á sus personajes, animales ó plantas, el lenguaje del hombre? Sale así de la pura realidad y he ahí porque, tal vez, creyó deber dejar á sus relatos el título consagrado de *Æventyr*. Pero, qué! se hace hablar á las bestias desde tiempo tan remoto que nadie, ni siquiera los pequeñuelos, vé ya en ello una maravilla; cada uno sabe que es sencillamente un procecedimiento literario cuya tradición es tan antigua que no causa ni el más breve y débil movimiento de sorpresa. ¿No es cierto sin embargo que al hacer hablar á las bestias como los hombres, se corre el riesgo de hacerlas perder de vista en cuanto á lo que son, de sólo interesarse en ellas por lo que las hace asemejarse al hombre, de *humanizarlas* al punto de desfigurarlas, de falsear su naturaleza. Algo de esto ocurría con Lafontaine. No puede decirse lo mismo de los *Cuentos* de Ewald. Se cuida sin duda de desinteresarse de la vida humana; pero no hace el todo, ni aún su principal objeto, de este estudio. No se refiere todo al hombre; no pone al hombre en el centro de todo. La vida de los otros seres le parece tener su interés en sí mismos; se dedica á observarlos, á conocerlos directamente. Y así pone siempre cuidado en no prestarles gustos, hábitos y modos que no estén conformes con los que la ciencia enseña. Necesariamente, puesto que hablan el lenguaje del hombre, manifiestan mejor sus propiedades y cualidades, de las que podemos distinguir en ellas. Esta es la parte de la ficción, la cual siempre reposa en un fondo de realidad y del cual toma siempre su punto de parti-

da. En las narraciones de Ewald, el hombre instruído al corriente de la ciencia se mantiene al lado del cuentista, le vigila y le prohibe alejarse de la naturaleza. Nos equivocaríamos mucho, por lo demás, si creyéramos que, por tener un fondo serio y sólido, aquellas son difíciles ó pesadas de leer. Todo lo contrario. Los graves asuntos de la ciencia no le han quitado á Ewald sus dones amables de cuentista y poeta, Hay en las aventuras que imagina mucho de ingeniosidad, sin extravagancia, ni inverosimilitud. Su pincel pone ante nuestros ojos el lugar de la escena con un color claro y como luciente; en pocos rasgos seguros y rápidos los personajes se perfilan con su fisonomía característica, y á través de sus diálogos circula un «humour« muy sabroso y original. Cuando los asuntos que trata permiten ó requieren la poesía, á Ewald no le faltan ni la sensibilidad ni la imaginación del poeta. No hay duda que, aquí y allí, podrían notarse algunos defectos: situaciones demasiado «hiladas«, diálogos muy prolongados, algunas trivialidades supérfluas ó rasgos satíricos inoportunos, pero todos estos lunares son raros y poco marcados. Los «Cuentos« son, en suma, apropiados al fin que según parece se propusiera Ewald, al escribirlos. Quiso hacer cuentos instructivos; pero entendió su tarea de otra manera que la generalidad de los vulgarizadores, que creen hacer atrayente la instrucción, intercalando con más ó menos habilidad, extractos de manuales, de tratados prácticos, de monografías en una historia cualquiera. Nada didáctico se halla en Ewald; no tiende sino á despertar los recuerdos de los que saben y á suscitar en los demás el deseo de saber. La instrucción atrayente no le dice nada; ha creído que más valía tratar de hacer instructivo al placer. Lo cual, según parece, ha logrado plenamente.

**"La Revue"**
**Nuestro Polo Sur**

El último número de *La Revue* se ocupa de las cuestiones de exploración.

La del Polo Norte, emprendida desde hace siglos por osados navegantes y hombres de ciencia, experimentó un nue-

vo estímulo y continúa con creciente afán desde que Nansen consiguió llegar hasta 400 kilómetros del tan buscado punto.

A medida que el problema Norte tiende á resolverse, la ciencia, como para no quedar ociosa, ha vuelto á ocuparse desde hace poco también del Polo Sud ó Antártico, cuyas inmensas regiones inexploradas y que jamás pie humano ha pisado, se calcula en diez veces mayores que las del Polo Norte.

¿Cuáles son sus tierras, sus mares?

Nadie lo sabe y queda por resolverse también este misterioso problema que en estos últimos decenios ya ha dado lugar á acaloradas polémicas y motivo para expediciones científicas iniciadas por varias naciones europeas, de las cuales citaremos solo la alemana del *Gaus* y la francesa de *Le Français* como las más recientes, sin dejar de mencionar de paso la importante intervención que inopinadamente cupo á nuestra marina en esta última.

Merced á prolijas investigaciones practicadas en el curso de los años por las diferentes expediciones, háse comprobado finalmente que el globo terráqueo—al menos en el polo Norte—se encuentra en los polos no solamente achatado, sino que esa región extrema, contrariamente á antiguas creencias, forma una honda depresión (ó palangana) del fondo del mar en una extensión no menor de cinco millones de kilómetros cuadrados, cuya profundidad importa 2 á 3.500 metros, ó sea la del Pacífico y del Atlántico reunidas.

Falta ahora saber si en el Polo Sud ó Antártico se repiten esas mismas medidas y condiciones, y como este Polo es nuestro vecino, y como su suerte despierta entre nosotros ciertas simpatías, aunque no fuera más que por servir nuestras costas de punto de partida y de refugio á los exploradores antárticos, y por proporcionarles nuestros puertos y nuestra gente marina recursos de auxilio en caso de infortunio,—por estas razones vamos á dedicarle también nosotros especial atención y referir lo que á su respecto se sabe hasta la fecha. Un hombre muy ducho en la materia, nada menos que el director del observatorio astronómico de Bour-

ges (Francia) y varios otros sabios franceses y alemanes, se han ocupado recientemente del particular y dado á conocer interesantes datos de los cuales queremos dar conocimiento á nuestros lectores.

La idea de someter á prolijas investigaciones también las inmensas comarcas inexploradas del Polo Sud, más extensas que las del Polo Norte, no es nueva, pero ha ido condensándose.

La tuvieron sucesivamente en 1772 Kerguelen, en 1776 Cock, en 1832 Biscoe, en 1840 Wilkes, en 1841 James Ross, quien llegó al grado 78, en 1899 Borchgrewinck, quien avanzó en trineo sobre el hielo hasta el grado 78,50; pero todos ellos no hicieron sino frisar lo que suponían un continente austral.

Lo que veían ¿eran tierras ó hielos, continentes ó islas, puntos fijos ó movibles donde desembarcaron y pusieron sus plantas?

Era en aquella época poco menos que osadía afirmar con seguridad la existencia de un continente polar, si se piensa que el punto más austral alcanzado por Borchgrewinck no correspondía tan sólo al de Spitzbergen en el mar ártico.

Gerlach, á bordo de «La Bélgica», fué en 1898 el primero en pasar un invierno en el Polo Sud; en 1899 Borchgrewinck hizo otro tanto á bordo del «Southern Cross» y trajo interesantes observaciones mágnéticas y meteorológicas.

Desde aquella época arranca una era de descubrimientos que podrían llamarse «la conquista contemporánea del Polo Sud».

En el verano antártico de 1902-1903 no menos de cuatro barcos invadieron las ignotas regiones: «Discovery», capitán Scott, de Inglaterra; «Gauss», dirigido por Drygalski, de Alemania, «Antarctic», dirigido por Nordenskjöld, de Suecia; «Scotia», capitán Bruce, de Escocia.

Estas expediciones, que se adelantaron hacia el Polo Sud por diferentes vías, obedecían á un programa combinado: «Discovery» y «Gauss» debían con preferencia ocuparse del magnetismo, para lo cual disponían de las instalaciones más perfeccionadas; los suecos se hicieron cargo de la geología y

los escoseses de oceanografía y meteorología, naturalmente sin descuidar tampoco los demás estudios que se les presentaron.

Entre ellas las nombradas expediciones habían repartídose casi todo el «casquete» del Polo. Los ingleses se adelantaron hacia la Tierra Victoria, los alemanes hacia la Tierra de Enderby y Kemp, los suecos hacia la Tierra Luis Felipe y de Graham; los escoceses hacia la mar de Wedell, y un segmento comprendido entre los grados 65 y 160 de longitud lo tomaron finalmente á su cargo el comandante Gerlach en unión del Dr. Charcot.

Apenas vuelto de esta expedición, organizó Charcot una nueva expedición bajo los auspicios de la Academia de Ciencias y con el apoyo financiero del gobierno francés, expedición que á estas horas ya debe estar en camino hacia nuestras latitudes, mientras también la Bélgica prepara una nueva exploración.

Sería prematuro hablar hoy de la existencia de un continente antártico único, que ocuparía sin interrupción el «casquete» polar del sud.

Las expediciones son relativamente pocas, las regiones á explorar ofrecen dificultades enormes, entre las cuales los vientos no son las menos serias; y las operaciones aisladas procuran documentos sin coherencia. Sin embargo, sería igualmente osado negar su existencia. Todo hace prever la presencia de una tierra elevada en esos parajes, en lugar de la «palangana» del Polo Norte.

Lo que hasta la fecha se conoce de tierra antártica son orillas, sea de continente ó sea de islas.

Por cierto, ninguno de los exploradores ha podido señalar tierra. Pero el estudio de los fondos del mar ha proporcionado argumentos cuyo valor no se puede poner en duda. Sábese que en los océanos los continentes son por lo general precedidos de plataformas cubiertas por agua poco honda, formando como zócalos ó aceras alrededor de los abismos. Pues bien, todos los sondajes practicados alrededor del círculo antártico, con excepción del mar llamado Wedell, prueban un levantamiento muy notable de los fondos mari-

nos y la existencia de una altiplanicie sumergida. Así, por ejemplo «La Bélgica», cuando tuvo que andar á la derivada, no encontró sino poca agua avanzando hacia el sud, mientras en dirección Norte bajaba la sonda hasta más de mil metros. Además, alrededor del «casquete» antártico el fondo del océano está lleno de esos sedimentos que los hidrógrafos llaman «terrígenes» indicando su origen terrestre.

Los montones de bloques de granito y de diorita encontrados á la altura de las islas Kerguelen, proceden seguramente del Continente Antártico, desde donde los habrán traído los témpanos de hielo como vehículo.

Hay otro indicio. Los témpanos formados naturalmente por la congelación directa del mar, sea á orillas ó sea en medio del océano, no llegan nunca á un gran espesor. Pues en las regiones antárticas se encuentran montañas de hielo á veces enormes, y estas montañas deben su formación á las quebraduras de ventisqueros que cubren el continente. No suelen pasar de 60 á 75 metros de alto y 600 metros de largo, pero después de ciertos derrumbamientos se han visto montañas de hielo de 240 á 300 y hasta 450 metros de alto. Se ha encontrado una isla de hielo de 5 kilómetros de largo y con 550 metros de espesor.

En el año 1854-55 más de 50 buques señalaron entre los 40 y 44 grados latitud sud la presencia de una masa flotante de 100 kilómetros de largo, 64 de ancho y 100 metros de alto.

Es por lo tanto casi seguro que en tiempos no remotos se sabrá que nuestro vecino del Sud lo forma un vasto continente cubierto por muy poderosos ventisqueros, sin vejetación ni seres vivientes, pero de enorme importancia para la ciencia y quizás de riquezas minerales.

Durante la retención forzosa de «La Bélgica» en los hielos, la temperatura media de verano fué de más de un grado inferior al cero centígrado, mientras en ciertas regiones de igual latitud Norte—en Noruega, por ejemplo—sube el termómetro en verano á más de 30 grados.

Como se ve, la diferencia de clima entre ambos polos es muy grande, de manera que el Polo Sud merece desde luego

el epíteto de «polo frío», á pesar de las muchísimas estufas que la naturaleza mantiene allí encendidas en forma de volcanes. Una corona de fuego parece realmente rodear el continente antártico, lo que viene á corroborar la teoría de la forma de la tierra; los volcanes se muestran siempre sobre las principales líneas de quebradura del globo.

———

# ECOS DE TODAS PARTES

Exámenes de aptitud física. — Necesidad de crear artesanos. — La preparación de los maestros en las escuelas secundarias de Alemania.—Las universidades y el ejército de Francia.—Gastos de instrucción en Suiza. — Los estudiantes rusos.— Escuelas agrícolas superiores en Norte América.—Las plazas de juego.—Cursos de estudios en una escuela elemental. — Estado de la enseñanza en Cuba. —Implantación del sistema Slöjd en la India.—Supresión de cubiletes.—Progresos del idioma Esperanto.—La muñeca educadora.—Congreso de Ostende del 30 y 31 de Agosto de 1908.

### Exámenes de aptitud física

Este examen consiste en una prueba de salto en largo, levantar dos palanquetas de 17 kilógramos, una carrera de 80 metros. Para obtener la nota mejor, 1, es necesario saltar por lo menos 3,50 metros; levantar las palanquetas por lo menos 8 veces; recorrer los 8 metros en 12 segundos cuando más. La nota más baja, 5, supone un salto de menos de 2 metros, una sola levantada de las palanquetas y una rapidez en la carrera de 17 segundos y más.

*La Revista militar suiza* nos enseña que en el reclutamiento de 1906, fueron examinados 26.556 jóvenes.

El término medio de los resultados fueron los siguientes:

Largo del salto: metros 2,80, lo que representa la nota 5.

Levantada de palanquetas: 5,67 veces, que representa la nota 2 1/2.

Rapidez en la carrera: 13,75 segundos, que representa la nota 3.

Como vemos esos resultados son mediocres.

Los examinados se clasifican como sigue, con respecto de su entrenamiento para la gimnasia.

1ª Categoría: 6.269 jóvenes, 24 %, que jamás han hecho ejercicios corporales.

2ª Categoría: 12.852 jóvenes, 48 %, que solo recibieron clases de gimnasia en la escuela primaria.

3ª Categoría: 7.415 jóvenes, 28 %, que son miembros de sociedades de gimnasia ó de sociedades sportivas, ó que bien han tomado parte en la instrucción militar preparatoria.

La proporción de las notas, en esas tres categorías, es la siguiente:

*Salto.* Han obtenido:

Notas 1 ó 2: 1ª categoría el 17 %; 2ª categoría el 57 %: 3ª categoría el 67 %.

Notas 4 ó 5: 1ª categoría el 48 %; 2ª categoría el 28 %; 3ª categoría el 9 %.

*Levantada de palanquetas:*

Notas 1 ó 2: 1ª categoría, el 52 %; 2ª categoría, el 60 %. 3ª categoría el 77 %,

Notas 4 ó 5: 1ª categoría, el 34 %; 2º categoría, el 26 %; 3ª categoría el 12 %.

*Rapidez en la carrera:*

Notas 1 ó 2: 1ª categoría, el 23 %: 2ª categoría, el 36 %; 3ª categoría el 62 %.

Notas 4 ó 5: 1ª categoría, el 26 %, 2ª categoría, el 15 %; 3ª categoría el 4 %.

El reclutamiento en las tres categorías acusó los resultados siguientes:

1ª categoría: 48 %, aptos para el servicio, 14 %, aplazados; 38 % licenciados.

2ª categoría: 52 %, aptos para el servicio, 14 %, aplazados; 34 % licenciados.

3ª categoría: 66 %, aptos para el servicio, 12 %, aplazados; 22 % licenciados.

Estas cifras dan una elocuente solución al problema del reclutamiento. Favoreciendo la práctica de la gimnasia y el ejercicio de los sports, se desarrolla la salud pública y

el valor físico de los jóvenes en una medida tan grande que el elemento reclutable se aumenta de un 18 $^{0}/_{0}$.

## Necesidad de crear artesanos

El comisionado de educación del Estado de Nueva-York, está preparando una petición en la cual con característico vigor defiende la necésidad de enseñar ramos que han de crear artesanos; nos cuenta algo de lo que al respecto se hace afuera y termina con un número de recomendaciones, tales como la necesidad de estadísticas vitales hasta nuestros días, la conveniencia de asistencia desde las siete en lugar de las ocho. Clases profesionales deberían principiar al final de los cursos elementales, durar tres años, funcionar de día y de noche; los cursos elementales deberían reducirse á siete años, y opina que, si el niño no cursase la escuela superior, su tarea escolar acabaría con los 17 y no con los 14 años. Quisiera ver introducido en las escuelas elementales, desde un principio, algunas ocupaciones industriales y obliga á todo niño á frecuentar la escuela elemental, sea que ingresara luego en la escuela superior, en la comercial ó industrial; el autor espera que la escuela lo ampare hasta la edad de 17 años y que se modificarán las leyes de trabajo infantil y se evitará todos los conflictos.

## La preparación de los maestros en las escuelas secundarias de Alemania

En algunos puntos de Inglaterra, en Wiltshire, por ejemplo, dice el *Journal of Education*, la autoridad local de enseñanza ha adoptado un proyecto (sistema de becas) propuesto por el Board of Educación y sostenido hace tiempo en estas columnas, según el cual la escuela secundaria sirve de preparación á los maestros primarios.

El futuro maestro elemental recibe en Wiltshire instrucción en un establecimiento secundario durante el primer año, mientras tiene en el segundo año la alternativa de pasar á un

*training college* (escuela pedagógica) ó ejercer como pasante (student teacher) en escuela elemental aprobada. Comparemos este procedimiento con el que se practica en Alemania. El gobierno del gran ducado de Hesse mediante una nueva disposición concede la facilidad á los *abiturienten* (licenciados ó bachilleres) del *Gymnasium* y del *Realgymnasium* de pasar á ejercer en una escuela elemental. Pero deben seguir previamente un curso pedagógico de un año. Este curso tiene lugar en Darmstadt, bajo la dirección de inspectores escolares, profesores y maestros secundarios.

### Las universidades y el ejército en Francia

En Inglaterra, Mr. Haldane, ministro de la guerra, pide que las universidades contribuyan á la preparación militar de la nación, con un adecuado contingente de oficiales. Francia también considera el modo como la universidad puede secundar la acción del ejército. Un escritor en la *Revue Bleue* sostenía hace algunos meses que las universidades—enseñando las ciencias del hombre, individual y social—pueden y deben contribuir á la formación de oficiales, los adiestradores del soldado. La colaboración, termina el autor, entre el ejército y la universidad ha cesado de ser en Francia un mero ideal, y los puntos de contacto se multiplican. En cuanto á Inglaterra, añade el *Journal of Education*, hemos deseado durante mucho tiempo que los hombres mejor preparados de Oxford y Cambridge pudieran servir en el cuerpo de oficiales.

### Gastos de instruccion en Suiza

Se ha dicho con frecuencia que Suiza era el país mejor educado de Europa. Si es así, paga bien esta superioridad, pues en relación con la población, es la nación que más gasta en la enseñanza pública. En 1906 la suma de este título en el presupuesto general era de 61.170.000 francos, de los cuales 30.300.000 eran pagados por las comunas, 5.000.000 por la Confederación y el resto por los cantones. De esta canti-

dad 40.160.000 francos se destinaron á las escuelas primarias, 5.850.000 á las secundarias, 3.940.000 á los Gimnasios y 6.385.000 á las universidades. El gasto por habitante es de 19 francos por término medio.

### Los estudiantes rusos

En muchas universidades de Europa los estudiantes rusos son mirados, por razones que es ocioso examinar, con cierto desagrado. Suiza, en particular, ha llegado á considerarlos más bien como invasores que como huéspedes, especialmente porque el Estado paga parte del costo de su instrucción. La acción de las autoridades parece tender á reducir el número de los que asistan á las universidades. El ingreso á la universidad de Berna en la última primavera, por ejemplo, acusa una disminución en la inscripción de rusos.

### Escuelas agrícolas superiores en Norte América

En 1905, la legislatura de Massachusetts había creado una comisión especial de enseñanza agrícola é industrial con el encargo de examinar las necesidades agrícolas é industriales de aquel Estado. La comisión elevó un informe en 1906, y como consecuencia del mismo se instituyó una comisión permanente. Esta comisión acaba de terminar un plan de escuelas agrícolas superiores, con capacidad cada una para alojar cien ó doscientos alumnos. Todas ellas serán escuelas agrícolas exclusivamente.

Se darán cursos, además, de inglés, instrucción cívica, historia, idiomas modernos y matemáticas. Alrededor de veinte de esas escuelas se distribuirán en diversos puntos del estado, estableciéndose una ó dos en las regiones más agrícolas y dándoles un carácter más ó menos especial conforme á las necesidades locales. En las sierras de Berkshire, del Massachussets oeste, por ejemplo, la cría del ganado recibirá particular atención, en el distrito de Worscester,

mayor importancia se dará á la industria lechera, en el valle del Connecticut al tabaco y plantaciones especiales; en la proximidad de las grandes ciudades al cultivo de hortalizas y á la floricultura; en el Cabo Cod al cultivo del arándano y á la avicultura; en el distrito de Bristol á los plantíos de árboles frutales, etc. Los requisitos de ingreso á estas escuelas superiores especiales serán los mismos que los exigidos para las escuelas superiores regulares. Los cursos tendrán una duración de cuatro años, estableciéndose un curso parcial de dos años para los que no puedan seguir el curso completo. Las escuelas servirán de preparación también para las escuelas normales y para los colegios de agricultura (*agricultural colleges*). Cada escuela deberá disponer de una porción de terreno suficiente destinado á experimentos con sus correspondientes invernáculos, vidrieras, planteles, cuadros, etc., que se utilizarán para trabajos prácticos.

### Las plazas de juego

El movimiento en favor de las plazas de juego está tomando en los Estados Unidos un incremento considerable. Constantemente se libran al público en todas partes del país, nuevos espacios de terreno para juegos al aire libre. Se calcula que durante los últimos seis meses se ha gastado un millón de dólares mensuales en la apertura de nuevas plazas de juegos y en el equipo y ampliación de las existentes. Chicago en tres años ha expendido seis millones de dólares en el establecimiento de catorce plazas, abarcando una extensión de seis á veinte acres. Este año la misma ciudad destinará 180.000 dólares al mantenimiento de aquellas y abrirá cinco plazas nuevas. San Francisco, inmediatamente después de la última catástrofe dió un millón de dólares con igual objeto. Cleveland poseía nueve plazas de juego en 1907 y agregará otras nueve durante este año. Detroit, Baltimore, Los Angeles y Richmond se distinguen también entre las ciudades más celosas por la salud de sus habitantes.

### Curso de estudios en una escuela elemental

He aquí la nueva distribución semanal del tiempo que se acaba de dar para cada materia en la escuela elemental de la Universidad de Chicago.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Historia | 4 | lecciones | de ½ | hora | c/u | |
| Geografía | 4 | » | » ½ | » | » | |
| Matemáticas | 4 | » | » ½ | » | » | |
| Estudio de la naturaleza (nature study) | 4 | » | » ½ | » | » | |
| Inglés | 2 | » | » ½ | » | » | |
| Literatura | 2 | » | » ½ | » | » | |
| Música | 3 | » | » ½ | » | » | |
| Gimnasia | 2 | » | » ½ | » | » | (grados superiores) |
| Gimnasia | 2 | » | » ¾ | » | » | (grados inferiores) |
| Baile | 1 | » | » ¾ | » | » | |

Cursos de artes é industrias (*arts and industrial courses*) 2 lecciones de 1 hora cada una (lecciones cortas en los grados inferiores).
Francés, alemán y latín 4 lecciones de ½ hora c/u.

### Estado de la enseñanza en Cuba

Bajo la influencia norteamericana la educación hace en Cuba sensibles progresos. En el informe del gobernador provisorio correspondiente á 1907, se lee que la isla tiene 3700 maestros, 130,114 alumnos y 106 Consejos escolares. El Departamento de Instrucción pública está dividido en dos secciones, enseñanza primaria y enseñanza superior, subdividida esta última á su vez en dos departamentos, los institutos y la Universidad Nacional. El Estado sostiene también, la escuela de Artes y Oficios, la Escuela de Pintura y Escultura y la Biblioteca Nacional. Los desastrosos efectos del movimiento armado de agosto de 1906 han sido ahora en su mayor parte, conjurados, siendo la existencia escolar en diciembre de 1906 de 96,301 contra 97,956 en diciembre de 1907.

Las dos terceras partes de los niños de las escuelas son blancos, y el resto de color; 52.000 de ellos son varones,

y 44.000 niñas. Se hacen ahora tentativas para implantar en las escuelas el sistema gradual. Como podía esperarse, la influencia norteamericana se ha dejado sentir especialmente en la parte práctica de la educación; los nuevos ramos introducidos en las escuelas en 1906, fueron costura, encaje, corte de moldes, dibujo y modelado, sloyd en cartón, sloyd en metal y música. La escuela de Artes y Oficios, que el gobierno de la intervención norteamericana ha llevado á un alto grado de adelanto, ha sido favorecida con una subvención de 41.000 dollares. La instrucción se dá en clases diurnas y nocturnas y anualmente salen de la escuela hábiles operarios y artesanos.

### Implantación del sistema Sljöd en la India

El sistema Sljöd de trabajo manual ha sido introducido en el estado de Mysore por el doctor Gustavo Lanson, de Boston, el cual inició su tarea en Septiembre de 1907, en Bangalore, y continuó casi sin interrupción hasta fin de Enero del corriente año.

Su objeto era preparar veinte maestros de sloyd. Después de los primeros tres meses se abrió una clase para varones de 12 á 15 años, á fin de que aquellos maestros pudieran dar instrucción bajo la dirección del doctor Lanson. Los estudiantes, al parecer, dieron resultados satisfatorios, en vista de lo cual se han tomado medidas para dar mayor difusión al sistema sueco.

### Supresión de cubiletes

Una original manera de dar á beber á los alumnos existe desde algún tiempo en el gimnasio (Colegio Nacional) de la ciudad de Brunswik. Vista, la imposibilidad de procurar á los jóvenes cubiletes siempre aseados, se ha modificado las canillas de modo que lanzan continuamente con poca presión un delgado chorro de agua oblícuo, que los alumnos recojen directamente con la boca. Sin duda una medida hi-

giénica muy recomendable y que encuentra ya imitadores en muchos institutos educacionistas.

### Progresos del idioma Esperanto

Para el 19 de Septiembre estaba anunciado en el Real Teatro de Opera, en Dresden una representación de la tragedia «Ifigenia», de Goethe, vertida al esperanto. Es un primer ensayo, pero los esperantistas están convencidos de que el nuevo idioma universal se presta perfectamente para propalar las grandes creaciones clásicas por todo el mundo. También se oirá en breve la palabra cantada en una ópera compuesta en Viena y que lleva el título «La Bruja». Se estrenará en Karlsbad y será dada sucesivamente en otros lugares termales con el objeto de interesar para el idioma el público cosmopolita que los frecuenta en verano.

### La muñeca educadora

En una asamblea de la «Sociedad inglesa para educación higiénica» celebrada en Londres, se ha promovido la idea de crear en cada escuela popular «clases de muñeca», donde las niñas aprenderán en muñecas «hacer de madre», lavar y secar la ropita, á peinar y poner en cama á los chiquillos. Sobre todo se tratará de enseñarles orden y aseo para poder atender á hermanitas menores. La idea que no carece de positiva utilidad encuentra simpatías en la metrópoli.

### Congreso de Ostende del 30 y 31 de Agosto de 1908

De acuerdo con lo decidido por la Comisión Directiva, la *Federación real de los propagandistas de la gimnasia escolar, se reunió en asamblea general* y resolvió celebrar su 24° Congreso, los días domingo 30 y lúnes 31 de Agosto, Congreso que se reunió en la bella ciudad balnearia de Ostende.

La tan merecida reputación de la «reina de las playas», su hospitalidad para los extranjeros, que son siempre recibidos con la más perfecta gentileza, el atractivo de su situación, las curiosidades que ofrece á los visitantes, bastarían para llevar allí á los congresistas en gran número; pero la población les prodigó un recibimiento, por lo demás, muy especial, con el fin de hacerles tan agradable como útil, su estadía en Ostende.

A propuesta del muy simpático burgomaestre, M. Pieters y de los señores consejales de instrucción pública y de las finanzas, se acordó al Comité local una suma de dinero con el fin de dar una sesión de gimnasia y diversas festividades ofrecidas á los congresistas, á los cuales la autoridad comunal les hizo uua cordial recepción en el Consejo Muuicipal.

El comité local se ocupó activamente de todo lo que se relaciona con su organización; la dedicación de sus miembros era una garantía segura del resultado y del éxito completo del Congreso á ese respecto.

Con el objeto de hacer las cosas lo mejor posible, se esperó antes de terminar todos los detalles, hasta el último día para introducir las mejoras convenientes.

La sesión de apertura se celebró en el Consejo Municipal, el domingo 30 de Agosto á las 11 a. m.

La segunda sesión tuvo lugar á las 2 1/2 p. m. y una tercera el lúnes 31 á las 9 a.m.

La orden del día era esta:

*a*) Discurso de recepción y de apertura.

*b*) Informe sobre el estado de la Federación.

*c*) Renovación de la Comisión Directiva.

*d*) Examen de las proposiciones que conciernen á la Federación.

*e*) Congreso—Discusión de las siguientes cuestiones:

*1ª cuestión*—¿Conviene organizar los juegos sportivos en las escuelas que tienen los diferentes grados de la enseñanza?

En caso afirmativo indicar:

A—Qué juegos y que ejercicios se deben recomendar, 1° para los varones, 2° para las niñas;

B—Cómo debe ser reglamentada esta organización;

C—Qué estímulos convendrían usar: premios, matchs, carreras entre las escuelas, etc.

*2ª cuestión*—A—Qué importancia relativa conviene acordar, á la enseñanza de la gimnasia en la escuela, y cada uno de estos tres fines esenciales que se le asignan: 1º salud ó actividad orgánica; 2º belleza ó corrección de las formas y de las actitudes; 3º educación de las aptitudes en el trabajo práctico, en la utilización de las fuerzas en la vida social y económica.

B.—Rol é importancia del examen médico y de la libreta escolar de esos puntos de vista.

Varios trabajos se habían presentado ya, contestando á esas cuestiones y otras lo fueron en el Congreso. Ellos contribuirían á fijar la orientación de la discusión, de la cual se esperan grandes resultados.

El Comité local estaba compuesto así:

Presidente: M. van Elslande, director de escuela.

Vicepresidente: Mme. L. Sacré—maestra.

Secretario: M. C. Savonie.

Secretario adjunto: Mlle. H. Vanherke.

Comisarios: Mlles. A. Vankerke y R. Cardon, Mm. E. Savonie, E. Bennot y C. Hanchard.

Además se formó un comité honorario.

---

# VARIEDADES

Instrucción pública.—Conmemoración de los muertos por la patria. — Creación de una biblioteca escolar.—Guardia de honor de la bandera. — Conmemoración de los servidores de la patria. — Contratos de locación.—Jueces y candidatos: El folleto.—Los pulmones de los escolares.—Las lenguas vivas en las escuelas normales.—Un nuevo libro de Josué.—América descubierta por la vía del Océano Pacífico.

## Instrucción pública

El señor Cónsul argentino en San Sebastián (España), ha pasado una nota al Ministerio de Instrucción Pública, dando cuenta de la marcha de la enseñanza en esa localidad.

De dicha nota se deduce, que el número de escuelas públicas que existen en San Sebastián es de 27, dirigidas por 29 profesores y 20 auxiliares de ambos sexos.

Para adultos existe una escuela de Artes y Oficios con 13 profesores y sus cursos rigen desde el 1° de Octubre al 30 de Marzo.

A estas escuelas concurren 430 alumnos sobre 1800 inscriptos.

Aparte de todo esto hay en San Sebastián, innumerables colegios y escuelas particulares para niños de ambos sexos, donde también hacen sus estudios un buen número de jóvenes nacidos en la República Argentina.

### Conmemoración de los muertos por la patria

A iniciativa del Consejo Escolar 7° el Consejo Nacional de Educación, ha resuelto designar el dia 2 de Noviembre de cada año, para que las escuelas dependientes de esta corporación conmemoren el recuerdo de los muertos en defensa de la patria, durante las luchas de la Independencia y de la Tiranía y el de todos aquellos servidores que en igual período histórico «hayan realizado, hecho ó producido esfuerzos que justifiquen la gratitud de la posteridad».

En este día las escuelas realizarán anualmente excursiones á los lugares donde haya monumentos históricos y conmemorativos.

Efectuarán visitas á los cementerios cubriendo de flores sus estátuas. Las escuelas conmemorarán especialmente á los soldados anónimos que perecieron por la patria, los héroes desconocidos cuyos nombres ni siquiera registran los anales y quienes serán recordados en esta forma piadosa.

Las escuelas del litoral y aquellas de las ciudades que se encuentran en las riberas oceánicas, organizarán excursiones y arrojarán flores al rio y al mar, rindiendo así homenaje á los servidores de la Nación que desaparecieron en los combates navales.

Tal es la resolución resumida en términos generales. Ella no debe lamentarse.

Es ante todo un acto religioso.

### Creación de una biblioteca escolar

A solicitud de la directora de la escuela «Gregoria Pérez» del Consejo escolar 9° previo informe de las inspecciones correspondientes, se ha resuelto acordar la creación de una biblioteca en una sala que en dicho edificio existe.

La biblioteca llevará el nombre de la exdirectora de escuela María Errazquin.

### Guardia de honor de la bandera

El Consejo escolar 14° elevó una solicitud pidiendo la autorización necesaria, para fundar «una guardia de honor de la bandera» en cada escuela, compuesta por delegaciones de dos alumnos de cada clase, la cual conduciría el sábado de cada semana el pabellón nacional á un punto apropiado del edificio, donde los niños le rendirán homenaje.

La inspección técnica, aprobando el proyecto en general, ha hecho algunas observaciones y propuso sea modificado en el sentido de repetir la ceremonia con menos frecuencia á fin de que élla no pierda su alto prestigio.

La ceremonia deberá celebrarse según la inspección técnica, los días solemnes de la patria, los especialmente indicados por el honorable Consejo y cada tres meses á fin de que su celebración produzca en el espíritu de los niños la emoción y el efecto deseado.

En este sentido ha sido aprobado por el Consejo.

### Conmemoración de los servidores de la patria

El Consejo General de Escuelas de la provincia de Santa Fe, en una nota pasada al Consejo Nacional de Educación, manifiesta que se adhiere en un todo á la resolución del honorable Consejo, de fecha 2 de Julio del corriente año y en la que determina la forma en que las escuelas de su dependencia deben de conmemorar, el dia 2 de Noviembre de cada año, el recuerdo de los muertos en defensa de la patria durante las luchas de la Independencia y de la Tiranía.

### Contratos de locación

El Consejo Nacional de Educación, resolvió que en todos los contratos de locación que celebre, se entenderá que el alquiler empezará á correr desde el día en que la Inspección de Edificios, previa verificación de que se hayan efectuado satis-

factoriamente las obras ó reparaciones que se hubieran estipulado en el contrato, se reciba del edificio.

También resolvió, que en lo sucesivo, en todo contrato de locación que celebre el honorable Consejo, se establecerá una cláusula disponiendo que éste podrá rescindir el contrato en cuanto disponga de un edificio de su propiedad para trasladar la escuela de la casa tomada en locación á la de propiedad del honorable Consejo.

### Jueces y candidatos—El folleto

«El arte de dar examen» sugiere la idea de que podría y debería escribirse uno no menos útil, sobre el arte de tomar examen. Dar en algunos minutos la vuelta del cerebro de un joven, pronunciar acto contínuo un juicio que puede decidir irrevocablemente de su porvenir, es una tarea espinosa, delicada, si la hay, y que exige, sin hablar del saber, tacto, ejecución, previsión y más aún conciencia que ciencia. Lo que me asombra en este país tan imbuído de las tradiciones jerárquicas, donde se pasa el tiempo mirando la manga del vecino para contar el número de galones que tiene, lo que me asombra digo, es como no se ha pensado en crear un certificado superior y supremo, el examen de aptitud para las funciones de examinador.

Siendo tan cosquilloso y tan formalista cuando se trata de ser juzgado, todo el mundo ó casi todo el mundo cree tener los conocimientos y las virtudes necesarias para juzgar á los demás. Con la mejor fé del mundo poneis en esta tarea toda vuestra lealtad, sin duda, pero también inevitablemente, juzgais según vuestro temperamento, vuestro humor, vuestros prejuicios y eso que los candidatos llaman «vuestras monomanías.»

Existe el examinador que ante todo busca los defectos de la coraza. Como la esfinge interrogando á Edipo, parece deciros, después de cada pregunta hecha: «Adivina donde te devoro». Hay el examinador mudo que deja al examinando hundirse con entera libertad en el error y siente un placer mal-

sano viéndole enterrarse en él de pies á cabeza; hay el examinador áspero que corta á cada rato la palabra del examinando y lo desconcierta con objeciones imprevistas, con exclamaciones perturbadoras, con visajes ó gestos más desconcertadores aún.

En los exámenes públicos, sobre todo, se asiste á veces á un curioso fenómeno de auto-sugestión. El examinador, olvidando su rol, se figura que es él quien da examen, y no tiene más cuidado que pavonearse delante del auditorio, para poner á la luz sus ideas personales, su inteligencia ó su ciencia.

El tipo más curioso que yo he conocido en ese género, era un profesor de filosofía que interrogaba, no, que se interrogaba, hace unos 25 ó 30 años, en la Sorbona.

Ese filósofo, el más elocuente y más mundano de los filósofos, después de haber hecho, en la forma más exquisita, la pregunta de práctica al examinando, lo interrumpía casi enseguida, para tomarla él por su cuenta. Paseaba una mirada firme sobre su auditorio, y daba sin titubear el examen que él debía tomar á los demás. Desgraciado del examinando estúpido ó infeliz que quería hablar también, y venía fatalmente á cortar todos sus efectos. Los más astutos, guardaban una actitud modesta y convencida, aprobaban con un gesto ó con un tímido «sí señor», una vez terminado el período. Orgulloso del efecto producido, el profesor tiraba sus mangas, y ponía al examinado una nota tanto más buena, cuanto que en realidad se la daba á sí mismo.

Es ese uno de los menores inconvenientes de los exámenes públicos. El más grave, es el efecto que esa publicidad produce sobre el mismo examinado. Tan pronto lo turba al punto que parte como una flecha, una vez hecha la pregunta, y dice á diestra y siniestra todo aquello que le pasa por la cabeza.

Muy á menudo, esa publicidad lo deprime y paraliza á la vez su cerebro y su lengua y, sin embargo, ese fetichismo de la publicidad está tan arraigado en los espíritus, que si se tratara de suprimirla, veríamos levantarse un ejército de pazguatos para defenderla.

De mi parte, lo que me llama la atención y me choca, cuando yo asisto á exámenes, es la rapidez de las pruebas. Las preguntas se disparan á las narices del pobre examinando, como tiros de pistola, sin que á menudo tenga tiempo de reflexionar y de meditar su respuesta. Yo sé muy bien que el tiempo apura, y que otros candidatos esperan. Pero, á pesar de todo, hay algo de brutal en esos puntos de interrogación que caen como golpes de hacha sobre la cabeza del examinando. Se creería estar en el tribunal el día en que se juzgan delitos flagrantes.

Es necesario que el infeliz exponga en algunos minutos la substancia de las cosas que ha tardado años en aprender. Yo apruebo completamente de mi parte, la costumbre tomada en algunos concursos de dar las preguntas á contestar algunos minutos antes á los candidatos. Mientras un alumno está en el banquillo, otro reune sus ideas y las ordena. Cuando le llega su turno hace otro lo mismo. Es un medio de evitar las sorpresas y esos fenómenos de amnesia parcial, más frecuentes de lo que creemos y que explican, sin justificarlo, los fracasos de alumnos excelentes cuyo éxito todo el mundo descontaba anticipadamente.

Se ha comparado frecuentemente al examinador como un aduanero que pregunta *ex-abrupto* á un joven, que tiene á declarar sobre la corte de Luis XIV, sobre el máximum común divisor, el método experimental ó las plantas farenógamas.

El aduanero ha tenido por lo menos todo el tiempo necesario para preparar su pregunta! Y es lo menos que deja, supongo, al infeliz que revisa, el tiempo de inventariar su equipaje.

### Los pulmones de los escolares

*Estudiantes enclenques.—Gimnasia respiratoria.—Resultados obtenidos.*—Se ha hecho en una escuela de París, la tentativa para mejorar la salud de los alumnos enclenques, con los resultados que más adelante se verán.

«Se eligieron 40 niñitas, tomadas entre las más débiles.

El doctor Dufestel, médico inspector de las escuelas, se ingenia, ya sea dejando al niño con la familia, ya sea teniéndolo en clase, para obtener una mejoría de su estado pulmonar.

Utiliza con ciencia y habilidad uno de los ejercicios del programa: la gimnasia.

Nada de acrobática, por supuesto. Nada de aparatos. El doctor Dufestel, enseña á los niños á respirar, á hacer la gimnasia llamada respiratoria.

Cada día, durante media hora, de 11 á 12 1/2 a. m., se impone este suplemento necesario de trabajo.

Las inspiraciones largas, acompañan los ejercicios de flexiones ordenadas con precisión, graduadas con método, teniendo en cuenta la fatiga, ordenando en series las etapas de ejercicios.

La lección es dada en el jardín de la escuela con buen tiempo y en caso de lluvia en el patio cubierto.

«Al principio, escribe el doctor Dufestel, en un informe probatorio, toda niñita que manifestaba un poco de fatiga, estaba obligada á suspender el ejercicio y á descansar. Pero al cabo de poco tiempo, más ó menos seis semanas, todas las alumnas pudieron soportar sin fatiga la media hora de ejercicio.

¿Y los resultados en el año escolar? He aquí un resumen, sin detalles de orden técnico.

Doce niñitas del primer grupo tenían serias lesiones. ¿Qué produjeron en ellas la ciencia y el arte de la respiración, en la que Legouvé veía ya lo más importante de la lectura?

«Sobre nuestras doce niñitas, dice el doctor Dufestel, sometidas durante nueve meses á un ejercicio regular, siete se curaron, dos mejoraron mucho, y las tres restantes parece que sólo obtuvieron una mejoría general sin modificación del estado local.

Nosotros esperamos que siguiendo algún tiempo esos ejercicios, llegaremos á curar en una mayor proporción.»

### Las lenguas vivas en las escuelas normales

Por mucho tiempo fueron las lenguas muertas la característica de las humanidades. Cuando, después de resistencias bastantes grandes, se introdujeron las lenguas vivas en los liceos y colegios, el alemán reinó, desde luego, como jefe: era, á causa de sus declinaciones una especie de latin vivo. A continuación de él venía el inglés, lengua sajona, hermana de la anterior, que benefició á tal punto de ese parentezco, que la enseñanza moderna hasta le dió la preferencia.

Ahora bien, quien ordena nuestros programas? Los humanistas. Al principio de la introducción de las lenguas vivas en las escuelas normales, el inglés y el alemán estuvieron en auge. Pensad que en Perpignan se enseñaba el inglés! ¿No parece, sin embargo, insensato obstinarse en acordarles predominio á las lenguas del Norte en todas las regiones de Francia, sin preocuparse de saber si en todas partes se hacían sentir las mismas necesidades? Después de nuevos debates, se acogió en fin el español y el italiano, pero no siempre en los departamentos limitrofes de España y de Italia. ¿Quién trataría de explicar, por ejemplo, porque se enseña el inglés en la Escuela Normal de Maestras de Mont-de-Marsan, mientras que en Dax, los alumnos-maestros estudian el español? Y no es sólo el departamento de los páramos el único que soporta tales anomalías. Sucede lo mismo en Pau, en Cahors, y otras partes; á menudo el azar es quien decide, á la buena de Dios y de la manera más incoherente.

Conozco una escuela normal caprichosa, donde el inglés, el español y el alemán han reinado sucesivamente en el espacio de siete años.

Los universitarios que nos dirigen han consagrado, la mayor parte, de esos errores. Algunos, á la cabeza de los cuales conviene citar á M. Merimée, decano de la Facultad de Letras de Toulouse, trataron de reaccionar. Es necesario creer que el buen sentido francés, que se dice es robusto, pero lento en manifestarse, corregirá lo que dejamos dicho

más arriba, y la gran ley de adaptación al medio prevalecerá sobre todas las cosas. El día que eso suceda se enseñará el alemán en nuestras escuelas Normales del Este; el inglés en las del Oeste; el español en las del Sud-Oeste y el italiano en las del Sud-Este.

### Un nuevo libro de Josué

La noticia de haberse descubierto en Nabulus, un nuevo libro del profecta Josué ocupa grandemente al mundo científico y teológico. El documento manuscrito en idioma hebreo antiguo cuenta cuando menos 2100 años, según afirma el Doctor Mosesgaster, rabino superior de los judios españoles y portugueses en Inglaterra, y debe haber sido escrito 200 años antes de Jesucristo, por consiguiente casi mil años antes que el más antiguo manuscrito hebreo hasta hoy conocido, que es el Antiguo Testamento conservado en San Petersburgo.

Mientras este último no contiene datos exactos, el manuscrito recientemente exhumado los dá precisos sobre la muerte de Moisés, acaecida en el año 2794 desde la creación del mundo. Mediante confrontación con la cronología egipcia, se señala la muerte de Moisés hacia 1316 (antes de Jesucristo) de modo que, según la biblia samaritana la creación del mundo quedaría fijada en 4110 años antes de Jesucristo ó sea 6018 años antes de nuestros días.

En el nuevo manuscrito figura un pasaje no contenido en la Biblia: «Josué capturado con sus guerreros, sitiado y rodeado por siete muros mágicos de hierro, imploró á Dios. Bajó entonces una paloma del cielo en cuya ala ató un mensaje. Soltó Josué la paloma la que voló hacia el rey Nobah quien acudió luego con sus tribus en auxilio de los israelistas. Sonó el sacerdote Phinias la trompa, y cayeron las vallas. Salieron Josué y sus guerreros y deshicieron al rey Shobach.»

La ciencia tendrá que expedirse en cuanto á la versión diversa contenida en el nuevo manuscrito.

**América descubierta por la vía del Océano Pacífico**

No es ya el descubrimiento de Cristóbal Colón el primero, como años ha lo probaron unos historiadores modernos huroneando en viejos pergaminos. Quinientos años antes la descubrieron y habitaron durante muchos años los normandos, compañeros y descendientes de Erikson. Pero ahora parece que tampoco corresponde á los normandos (noruegos), la gloria de haber pisado primero el suelo americano, pues, según «Le Monde Moderne», relata una antigua crónica china, partieron en el año 458 cinco misioneros budistas y desembarcaron en un país distante unas 6.500 millas de la costa este del Asia, país que, por las descripciones aún existentes no puede haber sido sino Méjico.

El cronista de esa expedición fué un bonzo (sacerdote del culto de Buda), llamado Hui-Shen; el documento que lleva la fecha del año 502 se encontró en los archivos de la dinastía Ljang. La nueva tierra se llama en el escrito Fusang ó Fusu, y en efecto se ven en Méjico indicios de una antiquísima civilización del país por los chinos. Se ha encontrado por ejemplo una columna fúnebre figurando un brahmin en pleno ornato, un budista sentado con las piernas cruzadas sobre un trono sostenido por dos leones, y otras antigüedades que parecen comprobar que en efecto los chinos por vía del Pacífico, llegaron á América antes que los normandos y que Cristóbal Colón por vía del Atlántico.

---